

180 Minutos para *Omnes Omnia Omnino*¹

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Zélia Maria Matos de Almeida Roque Pinto

Maria Moura Queirós de Brito e Faro

Porto, setembro de 2015

¹ Baseado no ideal Comeniano que significa “Ensinar tudo, em profundidade, a todos” (Matos, 2014).

Ficha de Catalogação

Brito e Faro, M. M. Q. (2015): *180 Minutos para Omnes Omnia Omnino - Relatório de Estágio Profissional*. Porto: M. Brito e Faro. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; SER PROFESSOR; APRENDIZAGEM; TREINO FUNCIONAL.

AGRADECIMENTOS

À minha **irmã Francisca**, o meu anjo-da-guarda, por estar sempre a zelar por mim e confiar nas minhas capacidades, não me deixando escolher os caminhos mais fáceis.

À minha **família e amigos** por demonstrarem permanentemente o seu apoio, por aguentarem as minhas crises existenciais, por respeitarem as minhas opções e caminharem lado a lado comigo todos os dias e, sobretudo, por acreditarem em mim e nunca me deixarem desistir de nada.

À **Professora Doutora Zélia Matos**, pela sua orientação, dedicação e colaboração; por enriquecer os nossos encontros com a partilha constante de conhecimento e por exigir sempre mais dos nossos raciocínios; por me incentivar a ir mais longe.

À Professora Cooperante, **Mestre Manuela Machado**, por me ter confiado uma das suas turmas e ter exigido tanto de mim, aula após aula.

Às minhas **colegas de estágio** por todas as conversas, desabafos e desesperos partilhados. Ninguém mais do que vocês entende cada palavra deste relatório pois este meu percurso é também um bocadinho vosso. Muito obrigada por tudo.

A ti, **Juliana**, um especial obrigado pelo companheirismo e amizade sinceros. Obrigada por embarcares comigo nesta aventura e fazeres os possíveis e impossíveis para ultrapassarmos, juntas, todos os obstáculos que foram surgindo. Obrigada por estares sempre lá.

À **Sara** e à **Mariana** pela força que sempre me deram em todo o mestrado. Obrigada por valorizarem tanto a amizade e o trabalho e me mostrarem que tudo é concretizável a seu tempo. Um sincero obrigado por terem partilhado cada momento comigo e me fazerem chegar mais longe.

À **minha querida turma**, e em especial a cada um dos meus 31 alunos, por me darem sempre motivação para ser melhor. Obrigada por todos os desafios

colocados, todos os sorrisos partilhados e, sobretudo, por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionaram. Sem vocês nada disto seria possível!

A toda a **comunidade educativa** da Escola que me acolheu este ano letivo, pela atenção, disponibilidade, colaboração e amabilidade demonstrados. Com um especial agradecimento à Diretora Cláudia, a todos os professores de Educação Física, à professora Palmira (diretora de turma dos “meus” meninos) e, como não poderia deixar de ser, ao Sr. Dias e D. Ana.

Por último, à **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto** (FADEUP) e **a todos os docentes** que contribuíram para a minha formação, com um especial carinho àqueles que pela sua dedicação, exigência e profissionalismo, guardo como modelo.

A todos, o meu sincero obrigado.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
ÍNDICE DE TABELAS	XI
RESUMO.....	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XVII
LISTA DE SÍMBOLOS.....	XIX
1. INTRODUÇÃO	2
2. DIMENSÃO PESSOAL.....	5
2.1. Desconstruir o passado para construir um melhor futuro	7
2.2. Expectativas	10
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	13
3.1. O Estágio Profissional	15
3.1.1. Às vezes a realidade é muita	16
3.2. A Escola como instituição	18
3.3. A Escola que me acolheu	22
3.4. A Turma	23
3.4.1. Caracterização da Turma	24
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	29
4.1. Gestão e Organização do Ensino e Aprendizagem	31
4.1.1. Conceção e Planeamento	31
4.1.2. Realização	38
4.1.3. Avaliação	46

4.2. Participação na Escola e Relação com a Comunidade: Um olhar para além das aulas	51
4.2.1. Reuniões.....	51
4.2.2. Direção de turma.....	54
4.2.3. Desporto escolar.....	58
4.2.4. Atividades.....	60
4.3. Desenvolvimento Profissional.....	75
4.3.1. A Educação Física em perspetiva	75
5. ESTUDO	79
Treino Funcional na Escola: Influência do sexo e da prática desportiva no desempenho dos alunos	81
5.1. Objetivo	81
5.2. Enquadramento.....	81
5.3. Metodologia.....	85
5.4. Resultados e Discussão.....	88
5.5. Conclusões	93
5.6. Referências Bibliográficas.....	94
6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	95
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
8. ANEXOS	105
Anexo I – Poster apresentado nas Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional	XXI
Anexo II – Base de dados do Estudo	XXV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exercícios da bateria de testes FITSCHOOL.....	86
Figura 2 - Teste em Circuito.....	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da Amostra em Função do Género	24
Gráfico 2 - Distribuição da Amostra pelos cursos científico-humanísticos	25
Gráfico 3 - Distribuição da Amostra em função das modalidades preferidas ...	26
Gráfico 4 - Objetivos da atividade	72
Gráfico 5 - Adequação do assunto ao conteúdo abordado	72
Gráfico 6 - Duração da atividade.....	72
Gráfico 7 - Recursos utilizados.....	72
Gráfico 8 - Apresentação de questões ou dúvidas.....	73
Gráfico 9 - Motivação inicial ou Expectativas	73
Gráfico 10 - Envolvimento na atividade.....	73
Gráfico 11 - Aquisição de novos conhecimentos.....	73
Gráfico 12 - Comportamento/Atitudes entre os diversos intervenientes.....	73
Gráfico 13 - Avaliação global da atividade	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Informações Gerais da Turma.....	24
Tabela 2 - Horário do DE na Escola Sede	59
Tabela 3 - As diferentes perspectivas do conceito de ApF	81
Tabela 4 - As diferentes perspectivas do conceito de TF	83
Tabela 5 - Caracterização do <i>Corpus</i> do Estudo.....	85
Tabela 6 - Desempenho global dos alunos do sexo feminino e masculino	89
Tabela 7 - Comparação do desempenho global entre sexos	90
Tabela 8 - Influência da prática desportiva no desempenho em Testes Isolados	91
Tabela 9 - Influência da prática desportiva no desempenho em Circuito	92

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo partilhar, de uma forma fundamentada e crítica, as experiências do primeiro contacto de uma estudante estagiária [a autora] com a realidade profissional, procurando ilustrar os sucessos e insucessos que foram contribuindo para o desenvolvimento consistente das competências fundamentais para ser professor. O estágio profissional decorreu numa Escola Básica e Secundária de um concelho do distrito do Porto, num núcleo constituído por três estudantes estagiárias, a Professora Cooperante da escola e a Professora Orientadora da Faculdade. Este documento organiza-se em seis capítulos principais: (1) Introdução – apresentação do relatório; (2) Dimensão Pessoal – engloba a perspetiva autobiográfica do percurso pessoal, académico, profissional e desportivo que contribuíram para a escolha deste mestrado, referindo também as expectativas criadas para este estágio profissional; (3) Enquadramento da Prática – faz referência ao contexto legal, institucional e funcional em que o estágio decorreu; (4) Realização da Prática Profissional – relata as experiências vivenciadas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, da participação na escola e relação com a comunidade, explorando a componente do desenvolvimento profissional através da reflexão crítica; (5) Estudo – componente investigativa sobre a inclusão do Treino Funcional na Escola; (6) Conclusão e Perspetivas para o Futuro – realça a importância desta experiência na formação pessoal e profissional, fazendo um balanço final do ano de estágio.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; SER PROFESSOR; APRENDIZAGEM; TREINO FUNCIONAL.

ABSTRACT

The purpose of this report is to share, in a reasoned and critical way, the experiences of the first contact of an intern student [the author] with the professional reality, thus trying to illustrate the successes and failures that have been contributing to the consistent development of the core competencies necessary to be a teacher. The internship took place in an Oporto's Primary and Secondary School, between a group constituted by three trainees students, the school Cooperative teacher and the teacher Advisor of the Faculty. This document is organized into six main chapters: (1) Introduction – presentation of the report; (2) Personal Dimension - includes autobiographical perspective of the personal, academic, professional and sports background that contributed to the choice of this master's degree, and also referring the expectations created for this internship; (3) Practice Framework - refers to the legal, institutional and functional context in which the training took place; (4) Professional Practice Achievement – reports the experiences lived during the teaching-learning process and the participation in school and community relations, exploring the component of professional development through critical reflection; (5) Study - investigative component on the inclusion of Functional Training in School; (6) Conclusions and Perspectives for the Future - highlights the importance of this experience for personal and professional development, making a final assessment about the internship.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; INTERSHIP; BE A TEACHER; LEARNING; FUNCTIONAL TRAINING.

LISTA DE ABREVIATURAS

ApF – Aptidão Física

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DE – Desporto Escolar

DL – Decreto-lei

DT – Diretor(a) de Turma

EE – Encarregados de educação

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GDEFD – Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

TF – Treino Funcional

UL – Unidade Letiva

UT – Unidade Temática

LISTA DE SÍMBOLOS

σ – Desvio padrão

\neq - Diferente

\Leftrightarrow - Equivalente

$>$ - Maior

μ - Média

μ_d - Média da diferença

$<$ - Menor

' – Minuto(s)

1. INTRODUÇÃO

***“No jogo da vida, um campeão não surge por sorte... faz-se!
Com hábitos que se vão criando.”*** (Rampa Clube, 1963²)

Este lema acompanha-me há mais de 13 anos e não podia deixar de o trazer comigo para esta nova fase da minha vida.

Ouvimos inúmeras vezes falar da importância de encontrarmos a nossa vocação, optarmos pelo caminho da nossa formação e escolhermos a profissão de sonho para o nosso futuro. Uma série de decisões que afirmam ser da nossa responsabilidade que, pessoalmente, discordo plenamente. Costumo dizer que não escolhi o que queria ser, esta profissão está de tal forma enraizada no meu ser que nunca duvidei que fosse esta a causa da minha luta. Ou seja, não me coube decidir o que quero ser profissionalmente mas sim lutar arduamente por construir o melhor percurso para me tornar aquilo que desde pequena imaginei ser no futuro: professora de Educação Física (EF).

Para concluir esta fase de formação - 2º ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) – hoje simplesmente escrevo. Deixo que as memórias se apoderem de mim e que nelas encontre as palavras certas para narrar a aventura do estágio profissional (EP) numa Escola Básica e Secundária de um concelho do distrito do Porto.

Não pretendo descrever o dia-a-dia na escola, pois isso será diferente para todos e nada do que disser poderá enriquecer verdadeiramente quem está por fora deste contexto tão particular. Assim, pretendo levar-vos, entre pensamentos e sentimentos, ao verdadeiro significado do meu estágio como procura incessante pela competência profissional. Quero dar-vos a conhecer os dilemas e dificuldades que andaram de mão dada comigo neste percurso mas também refletir sobre as estratégias a que recorri para que um dia, vocês (futuros professores estagiários de EF) consigam aproveitar estas palavras de aprendiz para darem o melhor de vocês em cada etapa da vossa formação.

² Associação Juvenil com um projeto educativo centrado no desenvolvimento integral da pessoa, numa perspetiva cristã – www.rampaclube.org.

Deste modo, o presente relatório assume-se em mais cinco grandes capítulos, seguindo uma sequência lógica dos acontecimentos. Primeiramente voltado para uma dimensão pessoal, dando significado às minhas vivências e experiências que me trouxeram até este curso e, conseqüentemente, a este EP, mas também procurando fazer uma ligação do “eu-pessoal” e do “eu-profissional”, apresentando as expectativas que construí para esta etapa da minha vida e confrontando-as com a realidade.

Para que tudo faça sentido, torna-se vital conhecer o contexto em que se inseriu este estágio, portanto, no capítulo seguinte a atenção estará voltada para a escola num contexto geral, como instituição, mas também num muito específico, como escola cooperante.

O capítulo nuclear deste relatório está reservado às minhas experiências; o confronto iminente entre a teoria e a prática a que recorri ao longo destes meses como estudante e estagiária.

Segue-se o estudo de investigação e concluo com um resumo das aprendizagens que levo comigo desta experiência e em como cada passo que dei, muitas vezes sem saber em que direção, me fizeram chegar até aqui mantendo a ambição de ir muito mais além.

Hoje sou finalista. Amanhã professora, quem sabe...

2. DIMENSÃO PESSOAL

2.1. Desconstruir o passado para construir um melhor futuro

Tudo começou há quase 25 anos. Andava o mundo em alvoroço com os preparativos natalícios e eu, com certeza animada, quis vir espreitar que festa era essa. Estávamos ainda na noite de 22 de dezembro mas fui só a tempo de passar o meu primeiro Natal no Hospital de São João do Porto.

Segunda filha e segunda neta, do lado materno e paterno, represento somente os primeiros passos de uma família que agora se apresenta bastante numerosa. Em casa não somos mais do que sete mas quando toda a família se reúne ultrapassamos os setenta, o que faz com que não falte, como devem imaginar, muita animação, agitação e barulho em qualquer momento do meu dia-a-dia.

Não é fácil explicar o que me trouxe aqui. Lembro-me da tradição anual dos professores matarem a sua curiosidade com a pergunta “O que queres ser quando fores grande?”, tentando perceber quais os nossos interesses ou até mesmo sonhos de criança. E a minha mãe, sempre muito empenhada nas suas tarefas de encarregada de educação (EE), lá escreveu a primeira coisa que saiu da boca de uma criança de 2 anos (eu) – “Gostava de ser uma raquete”. Bom, quando me recordo deste episódio, aparte da gargalhada que certamente acompanha esta memória, não poderia estar mais certa do percurso que escolhi para a minha vida. Ninguém se torna uma raquete quando cresce mas, se virmos bem, é tão necessária no jogo como um professor é numa aula, e dois anos mais tarde a minha resposta àquela pergunta passou a ser, repetidamente ano após ano, “Quero ser professora de EF”.

Contudo, olhando para todo o meu percurso pode parecer estranho, para quem está de fora, perceber porque vim aqui parar. As minhas vivências desportivas, em contexto formal, não foram muito além das aulas de EF que me acompanharam em toda a minha escolaridade e, por isso, não há nada muito concreto que me tenha feito insistir nesta profissão mas sim uma panóplia de experiências e desafios que me ajudaram a ir confirmando esta minha opção.

Por volta dos cinco anos, cheguei a frequentar umas aulas de natação mas o professor preocupava-se mais em se exibir para as mães que lá estavam a assistir, do que a ensinar fosse o que fosse.

Mais tarde, no meu quarto ano de escolaridade, elegi o ténis como atividade extracurricular porém a sorte continuava a não estar do meu lado. Pareceu-me o ano mais chuvoso da história pois, como as aulas decorriam ao ar livre, num campo de terra batida, eu acabei por ter aproximadamente 10 aulas nos meses todos que por lá andei.

No quinto ano fui para a equitação uns tempos, no entanto com um bebé em casa acabou por se tornar difícil conciliar tudo.

Até esse ano frequentei ainda algumas semanas desportivas nas férias de verão. Tive contacto com a vela durante dois anos, aproximadamente, e depois comecei a complementar o ténis com o surf, participando em alguns torneios nas duas modalidades.

A partir daqui a minha prática desportiva assumiu o contexto recreativo. A típica “maria rapaz” que andava sempre na correria e com uma bola nas mãos ou nos pés. Tentei convencer os meus pais a deixarem-me ir para o futebol, aos 11 ou 12 anos, e também para o hóquei em patins (por sugestão da minha professora de EF) mas as modalidades não os agradava propriamente e com o nascimento da minha irmã mais nova a possibilidade de financiamento destes “caprichos” foi-se tornando cada vez mais reduzida.

Foi a vez do voleibol entrar na minha vida. No sexto ano começou não só a fazer parte do currículo de EF do meu Colégio (que permaneceu até ao décimo segundo ano) como também predominava nas minhas atividades desportivas ao sábado à tarde, no Rampa Clube³.

Esta associação juvenil, no leque de atividades que oferecia, promovia um convívio inter clubes a nível nacional (Lisboa, Porto, Braga, Viseu e Leiria), denominado de “Olimpíadas de Inverno”, que foi um dos grandes

³ Associação Juvenil com um projeto educativo centrado no desenvolvimento integral da pessoa, numa perspetiva cristã – www.rampaclube.org.

impulsionadores há minha insistência para com a escolha da minha formação académica. Uma competição intensiva de quatro dias que incluía as modalidades de voleibol, basquetebol, ginástica (solo, acrobática e trampolins) e atletismo (velocidade e estafetas). Obviamente que não pode ser comparado a uma experiência como atleta num clube federado de qualquer modalidade contudo foi aqui que aprendi a saborear as vitórias, a aceitar as derrotas, a querer sempre ir mais longe. Aprendi a respeitar o adversário, os árbitros e sobretudo o jogo na sua regulamentação. Aprendi a viver o desporto de acordo com todos os valores que a ele estão associados e isso, infelizmente, não é algo que se veja com regularidade em contextos formais (ex.: insultos aos árbitros, “pancadaria” com adversários, desrespeito pelas claques...). Embora tenha encerrado o meu capítulo de “atleta” no décimo segundo ano, continuo a marcar presença nestas olimpíadas como árbitra.

No décimo primeiro ano consegui finalmente voltar à prática desportiva. O voleibol era agora o desporto de eleição, a par do *surf*, e tinha três treinos semanais num clube amador da Senhora da Hora. Contudo, tendo por base o panorama descrito anteriormente, esta experiência também não se estendeu por muitos meses, desta vez devido a um problema de saúde que me impossibilitou de andar por três meses. Terminou, assim, o meu leque de oportunidades de me especializar em qualquer modalidade, mas nem isso me fez desistir de lutar pela formação que sempre quis.

Fiz as malas e parti para Melgaço para tirar o curso de sonho – Desporto e Lazer. Foram três anos muito intensos, a começar pelo facto de sair de casa com 17 anos de idade para embarcar numa aventura por terras totalmente desconhecidas e a terminar com um leque de oportunidades que nunca esperei ter nesta fase da minha vida.

A diversidade das unidades curriculares permitiu-me continuar com o meu percurso desportivo “exploratório” que eu pensava estar encerrado. Desde os desportos de natureza (vela, *surf*, canoagem, *canyoning*, btt, escalada...), passando pelo mundo do *Fitness* (aeróbica, *hip-hop*, *body combat*, musculação)

e terminando nas mais diversas modalidades presentes nos currículos escolares, as valências do curso pareciam não ter fim.

Embora o curso não fosse unicamente direcionado para o ensino, tive a sorte de me cruzar com uma professora que rapidamente percebeu o meu objetivo de vida e, no segundo e terceiro anos, deu-me oportunidade de partilhar, com ela, algumas das responsabilidades de ser professor. A primeira experiência focou-se somente na lecionação de algumas das aulas da modalidade de ténis. Parecia tudo muito fácil pois o planeamento era feito pela minha professora (eu só o colocava em prática) e os alunos eram os meus colegas de turma. Já a segunda, foi de uma responsabilidade superior pois para além de me ter de relacionar com uma turma diferente, fiquei encarregue por grande parte do processo de ensino-aprendizagem da modalidade de vela, incluindo a avaliação.

Agora já podia dizer que saí do curso um pouco mais consciente do que me esperava no futuro. Mas claro que não chegava! Eu queria saber mais sobre esta profissão que tanto me atraía e para isso tive mais três grandes experiências: fui treinadora de duas equipas de voleibol – minis e iniciadas -, ainda no meu terceiro ano de licenciatura; treinadora de uma equipa de juvenis no ano seguinte e, passado também um ano, professora de Expressão e Educação Físico Motora de três turmas – pré-escolar, 1º e 2º anos, 3º e 4º anos.

Muito resumidamente foi isto que me trouxe hoje aqui, a esta faculdade, a este mestrado. Foi tudo isto que eu trouxe na minha bagagem já algo remexida, foram estas vivências como “docente” que me fizeram querer continuar e apostar numa formação mais sólida, para que um dia eu olhe para trás, como hoje, e não me arrependa de nada do que fiz, aprendi ou desaprendi.

2.2. Expectativas

Como já fui referindo até aqui, apesar do sonho que me parece estar na base de qualquer profissão ligada à docência, todo o meu percurso foi marcado por desafios que me foram dando as certezas que precisava para embarcar nesta

última etapa de formação inicial (todos estamos conscientes de que a formação é contínua e que não termina com este mestrado nem com este EP).

O facto de ter trabalhado dois anos antes de me inscrever no 2º ciclo em EEFEBS fez com que encarasse esta formação de um outro modo. Ser o sonho de uma vida ajuda-nos a orientar o nosso percurso para esse fim, mas só quando nos pomos à prova é que nos vamos consciencializando de que não basta seguirmos essas orientações, temos de ser muito melhores do que somos e isso só é possível se nos focarmos nesse objetivo e soubermos definir as prioridades certas. Entrei neste mestrado com o intuito de ser melhor – ser melhor aluna para um dia poder trazer esses conhecimentos para a prática profissional e ser melhor professora.

O modo como o primeiro ano de formação foi pensado e estruturado para nos trazer as bases fulcrais para a inserção na escola foi, a meu ver, extremamente bem conseguido. Tive acesso a um ensino de qualidade, sempre focado nos problemas atuais da EF na escola, mas também “fora da caixa”, obrigando cada um de nós, estudantes, a refletir sobre as nossas tomadas de decisão, a justificar as nossas ações, a sair um pouco do ensino tradicionalista e repensar nos métodos, matérias e estratégias de ensino.

Para este segundo ano de formação, marcado pelo EP, trazia comigo a expectativa de fazer “brilhar” todos esses ensinamentos que me foram transmitidos. Como principal responsável pela formação da minha turma, apesar de o contrário também ser plenamente válido devido aos desafios que constantemente me colocam, queria que as minhas aulas de EF cumprissem plenamente o seu papel educativo.

Como docente procuro competência e, para mim, isso só é possível se eu conseguir que os meus alunos de facto aprendam nas minhas aulas, que não se contentem com uma mera experimentação dos mais diversos conteúdos programáticos mas que se empenhem por superar as suas dificuldades e alcancem os objetivos propostos.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. O Estágio Profissional

Como é do conhecimento geral, a teoria por si só não gera resultados no âmbito da ação prática e, como tal, também não se aprende uma profissão se não se “praticar”. Neste sentido, e dando cumprimento a uma exigência legal, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), de acordo com os princípios orientadores presentes nos Decreto-Lei (DL) nº 74/2006 de 24 de março e DL nº 43/2007 de 22 de fevereiro, estabelece protocolos com diferentes escolas para que os futuros professores de EF tenham uma oportunidade de exercitar as competências, nomeadamente pondo à prova os conhecimentos num contexto real de prática.

Surge, assim, o EP, uma unidade curricular do 2º ano do Mestrado em EEFEBs, que visa uma integração progressiva e orientada para permitir o desenvolvimento das competências profissionais fundamentais à resolução dos desafios e exigências desta profissão.⁴

Sendo um processo de formação, exige o cumprimento de uma panóplia de tarefas relacionadas com a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, pretendendo-se que haja uma procura incessante do saber, recorrendo à reflexão, investigação e ação.

Desta forma, e apesar do modelo atual de estágio garantir um acompanhamento próximo de professores mais experientes, os desafios colocados são de extrema exigência, deixando a sensação de “(...) que cada nova experiência se assume mais como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência do que como uma fase indispensável ao processo de desenvolvimento profissional” (Silva, 1997, p. 55).

Por vezes foi este o pensamento predominante. Dar tudo o que se tem e não ver resultados; pôr em prática o que se sabe e sentir que muito pouco gera frutos; mudar de rumo vezes sem conta e ter a impressão de que todos os caminhos

⁴ Segundo as “Normas Orientadoras do Estágio Profissional”, um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP (ano letivo 2014/15).

conduzem ao mesmo precipício. Mas na verdade, tudo isto se encaixa perfeitamente naquela descrição tão comumente proferida para esta entrada na profissão: o “choque com a realidade”.

Porém estas dificuldades iniciais acabam por ser consequentes com uma conceção errada do que é o EP do que propriamente do confronto com as suas exigências. Como Estudante Estagiária senti que criei demasiadas expectativas em relação à cooperação por parte dos professores mais experientes pois, mesmo não assumindo a sua intervenção só como meio facilitador da minha ação, acabei por esperar um apoio maior do que seria suposto.

Vim para este estágio à procura de exigência, obviamente, mas que me proporcionasse uma máxima aprendizagem, o que não acontece de todo pois eu não aprendo algo que não sei ouvindo apenas que as minhas ações não estão a funcionar (isto os alunos dizem-me na hora...). Eu estou aqui para aprender, para entender de que modo é possível "encaixar" a teoria na prática, para adquirir competência profissional, para obter resultados! Mas parece-me que não será aqui...

Por vezes dá vontade de desistir... (Diário de Bordo, novembro)

3.1.1. Às vezes a realidade é muita...

Com a consulta de documentos semelhantes a este relatório, fico perplexa com os cenários acolhedores com que os leitores são apresentados relativamente ao decurso dos estágios profissionais: as paisagens em tons claros, as fragrâncias primaveris e as melodias de um mar que se acalma ao entardecer. Quadros muito equilibrados que deixam só por si o conforto de um dia passado no paraíso.

Confesso que nos primeiros meses no meu cenário, a sensação de fracasso dominou o meu estado de espírito e encontrar a causa dos problemas ou somente a sua solução estava longe de acontecer. Por muitos tratamentos didáticos que fizesse à matéria de ensino nada resultava como eu queria, como a Professora Cooperante exigia, como os meus alunos precisavam.

Fui tomando consciência de que estes impasses eram motivados pela dificuldade de comunicação que até então se fazia sentir. Provavelmente pelo facto de não ter realizado a formação inicial na FADEUP alguns dos princípios de atuação mais óbvios aos olhos dos professores mais experientes não eram

assim tão óbvios para mim, predominando, assim, este desânimo tão bem ilustrado na seguinte passagem do Diário de Bordo (novembro):

Até tinha saído bastante satisfeita da minha aula... Os alunos cooperaram mais do que é habitual e pela primeira vez consegui cumprir com todos os exercícios que tinha previsto no plano de aula. Para quem está de fora pode parecer um objetivo extremamente ridículo, mas desde o início do ano que ando a batalhar para que o plano de aula se concretize minimamente nas aulas de ginástica... E hoje, depois da aula senti que tinha encontrado finalmente a solução para o meu problema! Mas tudo mudou rapidamente...

(...) Sempre que sinto que estou a chegar perto, a professora mostra-me que não poderia ter feito asneira maior, o que é mesmo frustrante. Está sempre tudo mal, mas também não sei que mais alternativas usar (para além da tentativa-erro acima mencionada). É muito bonito pensar em sequências, mas isso implica ter uns 5 alunos em prática e os restantes 26 em espera... ou então ter três estações por nível, acabando por se esbarrarem uns com os outros pela falta de espaço... ou montar situações facilitadas e acabar por ter os alunos mais fracos sempre a exercitar o mesmo elemento... querer aumentar o praticável e só dar para pôr no máximo mais duas filas de colchões (e uma delas mais estreita por se recorrer aos rolos)... eu penso mesmo em milhões de estratégias... durmo a pensar nelas... mas parece que estou cada vez mais longe de encontrar a correta...

Ainda assim, como em todas as fases da nossa vida, é preciso “dar o salto”. Encarar a nossa “perfeita imperfeição”⁵ e ganhar consciência de que tudo tem o seu tempo, incluindo a superação, aparentemente irresolúvel, destes obstáculos.

No mundo do ensino estas questões são sempre um pouco controversas pois apesar de se ter presente que se aprende com os erros e com a experiência, tem-se uma outra “face da moeda” que nos lembra dos princípios éticos de uma profissão que lida com crianças e jovens.

Portanto, tal como o nosso corpo não nos consciencializa das suas mudanças bruscas, por vezes é preciso agir antes de conseguir obter todas as respostas ou delinear “à risca” o nosso percurso: dá-se, assim, uma espécie de ebulição de tudo o que à partida era caótico e, de repente, tudo começa a fazer mais sentido.

⁵ Kant olhava o ser humano como um ser imperfeito.

Neste processo formativo concreto – o EP – não contam somente as horas que dedicamos à prática pedagógica propriamente dita, mas também todo o tempo despendido noutras tarefas de enriquecimento pessoal e profissional, destacando, aqui, as reuniões com a Professora Orientadora, o meu verdadeiro porto seguro neste estágio.

Ter um professor da Faculdade que caminha lado a lado connosco neste percurso tão atribulado é, de facto, uma enorme vantagem que gostava de destacar. À medida que as relações se foram construindo durante o ano, também as reuniões ganharam um cunho pessoal, e isso foi fundamental para que todas as discussões travadas tivessem um maior significado. Estas partiam da base do discurso de cada estagiário e dos problemas que levantava, fazendo com que as intervenções fossem muito direcionadas para o perfil de cada estagiário.

No início assustava um pouco. Um discurso acessível mas que vagueava por tantos assuntos e incluía tantos conceitos que se tornava difícil acompanhar. Mas para felicidade a nossa (de núcleos de estágio) nada mais era do que uma procura por muscular o nosso cérebro, de lhe dar estímulos suficientes para ser capaz de pensar, de criticar, de transformar ideias soltas em conhecimentos sólidos. Entranhamo-nos tanto nas tarefas obrigatórias do dia-a-dia do EP que se torna essencial ter estas paragens para reorganizar o pensamento e foi com a ajuda destas reuniões que me fui libertando das perturbações iniciais que teimavam em comprimir a minha verdadeira essência.

3.2. A Escola como instituição

Comenius, que podemos considerar o “pai” da didática, entendia a formação como uma necessidade intrínseca do ser humano para se tornar “verdadeiramente” homem e Savater (1997, p. 11) vem de certo modo ao seu encontro afirmando que “Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a Serlo” e, sobretudo, aprender a sê-lo.

É aqui que entra a escola, um espaço de crescimento, de formação individual, de sociabilização e, essencialmente de aprendizagem que guia o ser humano

nas suas vivências e o ajuda a integrar-se numa sociedade que o rodeia. Este entendimento está materializado no DL nº 75/2008 de 22 de abril, que define que a escola tem a missão de prover todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

Esta ideia é ainda reforçada por Patrício (1990) quando define escola como o lugar matricial da educação, que cumpre as funções pessoal, social, cívica, profissional, cultural e de suplência da família.

Nóvoa (1992, p. 25) veio ainda acrescentar que “O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio (...)”, pelo que tudo isto só se torna possível pela coexistência das várias dimensões em que a escola, enquanto espaço organizacional, se apresenta (Silva, 2014):

- Estrutural – estrutura organizativa (organigrama da escola) e estrutura pedagógica (planos, programas);
- Relacional – relações de comunicação formais e informais e relações interpessoais;
- Valorativa – valores individuais, organizacionais, explícitos e implícitos;
- Contextual – contexto geral e específico;
- Processual – processo de tomada de decisão, planificação;
- Cultural – cultura organizativa (conjunto de crenças, normas, sentimentos).

Na perspetiva de Torres (2008), a escola assume-se como um entreposto cultural, vendo-se diariamente confrontada com uma panóplia de diversidades culturais, sociais, políticas e ideológicas, que tanto a desafiam à mudança, como igualmente a colocam numa permanente tensão face à necessidade de preservar a sua identidade.

Esta identidade deve ser construída ao longo do tempo e ter como finalidade o alcance da eficácia da escola que, segundo Nóvoa (1992) tem por base o seguinte “guião de acção”:

a) Autonomia da escola

“A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (DL nº 75/2008 de 22 de abril, artigo 8º)

Então, a criação de um “*ethos* diferenciador” (Nóvoa, 1992, p. 26) deverá sustentar-se num projeto educativo próprio e num regulamento interno específico, traduzidos (*a posteriori*) no plano anual e plurianual de atividades e no plano orçamental.

b) Liderança organizacional

Para que se alcance a qualidade e coesão necessárias à eficácia da escola, torna-se fundamental envolver toda a comunidade educativa na definição e salvaguarda dos objetivos do estabelecimento de ensino, estimulando o empenhamento individual e coletivo na concretização dos projetos de trabalho (Nóvoa, 1992).

c) Articulação curricular

“Uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo são elementos indispensáveis ao correcto funcionamento das instituições escolares.” (Nóvoa, 1992, p. 26). Neste sentido, a ação dos professores deverá reger-se pelo Projeto Curricular de Escola ou Agrupamento e pelo Projeto Curricular de Turma, uma vez que estes devem integrar o contexto, a missão da escola e o contributo de cada disciplina além dos objetivos específicos de cada uma.

Como forma de proporcionar uma transição adequada entre níveis e ciclos de ensino, garantindo um percurso sequencial e articulado dos alunos de

determinada área geográfica, algumas escolas optam pela formação de um agrupamento, isto é, uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino (DL nº 75/2008 de 22 de abril), que é o caso desta escola cooperante.

No entanto, na prática, esta junção não traz apenas benefícios. Por exemplo, o Grupo Disciplinar de Educação Física e Desporto (GDEFD) é coordenado por um professor externo à escola cooperante, notando-se algumas disparidades nas reuniões. Isto é, tenta-se equilibrar o ensino em todas as escolas do agrupamento mas esquece-se que todas elas têm condições diferentes, logo contextos diferentes. Assim, as diretrizes não podem ser definidas de forma generalizada, sob pena das tomadas de decisão não serem as mais acertadas e, muito menos, as mais eficazes.

Neste sentido, poderá considerar-se que as Escolas de pequena e média dimensão cumprem melhor os seus objetivos.

d) Estabilidade profissional

Nóvoa (1992) refere que “(...) nenhum estabelecimento de ensino pode levar a cabo projectos coerentes de acção, se o seu pessoal mudar constantemente ou estiver sujeito a situações de instabilidade.” No entanto, tendo em conta a conjuntura atual, esta estabilidade profissional é cada vez menor, deixando a incerteza de que se caminha ou não para esta eficácia.

Ainda Nóvoa (1992), considera também que as escolas com melhores resultados são as que têm em igual atenção: **e) a otimização do tempo**, pois “os alunos devem dispor do máximo tempo possível para aprender”; **f) a formação do pessoal** através da implementação de programas de formação contínua; **g) a participação dos pais**, numa perspetiva de colaboração no processo educativo (estão representados na associação de EE, no Conselho de Turma, no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral); **h) o reconhecimento público** – “Sem renunciar aos seus próprios valores e ideologias, cada membro da escola deve

procurar a identificação a um conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização escolar”; e o **apoio das autoridades**, podendo contar com ajudas tanto de natureza material e económica (ex: cedência de instalações) ou ainda de aconselhamento e consultoria.

3.3. A Escola que me acolheu

Na fase das candidaturas às escolas estava longe de selecionar esta instituição como primeira opção (ou primeiras), pensando somente nas mais centrais e, sobretudo, que facilitassem os transportes familiares (nada melhor do que ficar na mesma escola que os irmãos mais novos frequentam!). Porém, tinha consciência de que as hipóteses eram bastante reduzidas e isso obrigava-me a estudar bem todos os cenários.

Numa certa tarde na faculdade, mergulhada no mapa do Porto em cálculos infundáveis, numa tentativa de reordenar as escolas pela proximidade ou outras características que conviessem, fui interrompida por um professor. As excelentes instalações e a exigência e entrega dos Professores Cooperantes foram os pontos fortes da conversa que melhor convenceram a optar por esta escola.

O EP decorreu, então, numa Escola Básica e Secundária localizada num concelho do distrito do Porto que no início de 2014 se assumiu como sede de um novo Agrupamento de Escolas. Passar a ser sede de um agrupamento implicou uma reformulação na documentação que norteia a intervenção neste estabelecimento, o que, por sua vez, restringiu esta análise do contexto à leitura dos documentos “Projeto de Intervenção” (elaborado para candidatura ao cargo de diretor), “Lançamento do Ano Letivo” (apresentado na Reunião Geral de Professores) e “Regulamento Interno”.

Neste ano letivo a Escola Sede mantém as obras de requalificação, conjugando o excelente com o degradado. No que se refere às instalações para as aulas de EF, as condições são consideráveis, devendo no entanto salientar que a pista de atletismo e o campo de voleibol exterior foram interditos pois o espaço teve

de ser ocupado por estruturas pré-fabricadas (os famosos contentores) que permitissem o desenrolar natural das aulas.

Ainda assim, a relação forte que estabelece com o meio que a envolve, materializada num protocolo com um clube desportivo⁶, possibilita colmatar estas falhas pontuais e outras estruturais (piscina e *court* de ténis).

A gestão de cada uma das instalações é concretizada através de um *roulement*⁷, de forma a proporcionar, entre todas as turmas, um equilíbrio nas modalidades a lecionar, visto que algumas requerem instalações específicas.

3.4. A Turma

“À luz do axioma da dignidade do homem, de KANT, o ser *homem* apoia-se numa vontade intrínseca de qualidade (...)” (Bento, 1995, p. 44) e, como tal, também na educação é impensável qualquer pai, educador ou até mesmo educando, darem-se por satisfeitos com uma formação medíocre, não ajustada às suas necessidades, expectativas e anseios.

Esta qualidade surge numa procura de chegar a todos e a cada um em particular, na necessidade que o ensino passe de um ato isolado e comece a envolver tudo aquilo que o rodeia. Ou seja, que passe a ver o aluno como pessoa única, com potencial e carências distintas de todos os outros, e exigindo das instituições educativas e de cada professor um esforço para lhe dar o que precisa.

Para que isto seja possível, torna-se imprescindível conhecer holisticamente quem se quer ensinar, isto é, enquanto educando, mas também num contexto externo à escola, seja social, familiar e desportivo. Todas as pequenas informações podem ser fulcrais para o processo de tomadas de decisão que estão na base de um ensino eficaz e coerente pois, mesmo não sendo

⁶ Denominado por Ginásio Clube no presente relatório.

⁷ Documento construído pelo diretor de instalações com o intuito de equilibrar os recursos espaciais da Escola e do Ginásio Clube por todas as turmas.

imediatamente evidente, este conhecimento contribui (a curto e médio prazo) para uma organização mais eficaz das aulas e uma antecipação de problemas.

Neste sentido, no início do ano letivo foi distribuída a cada aluno uma ficha de caracterização individual e a sua análise permitiu conhecer um pouco do seu percurso anterior, da sua realidade atual e das expectativas do seu futuro.

3.4.1. Caracterização da Turma

Tabela 1 - Informações Gerais da Turma

TURMA			
Ano	Cursos	Constituição	Idades
10º	Ciências e Tecnologias; Letras e Humanidades	13 rapazes; 18 raparigas	14 aos 17 anos

No regulamento interno deste estabelecimento de educação e de ensino não são especificados critérios de natureza pedagógica a ter em consideração na constituição das turmas do Ensino Secundário. Ainda assim, deu-se cumprimento à regra materializada no artigo 17º do Despacho nº 5048-B/2013 ao se respeitar a heterogeneidade dos jovens por género, podendo-se considerar uma turma equilibrada a este nível (ver Gráfico 1).

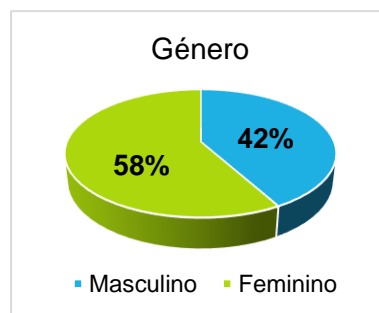


Gráfico 1 - Distribuição da Amostra em Função do Género

Tendo ainda em atenção este despacho, nomeadamente o artigo 21º, verifica-se que a turma cumpre os requisitos mínimos exigidos para a abertura de uma turma dos cursos científico-humanísticos neste nível de ensino.

Apesar desta normalização evidente, interessa também atender que na formulação desta turma foram ponderados outros critérios, possivelmente de

ordem mais administrativa do que pedagógica, que se traduziram na junção de dois cursos distintos - Ciências e Tecnologias com Letras e Humanidades (ver Gráfico 2).

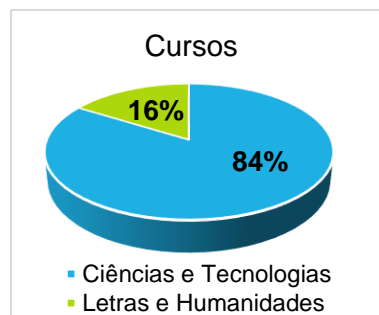


Gráfico 2 - Distribuição da Amostra pelos cursos científico-humanísticos

Sem querer assumir que existem perfis diferentes, a verdade é que esta situação requereu alguma atenção nos primeiros tempos. Os alunos de Letras

e Humanidades chegaram como grupo e nas aulas foi evidente a sua necessidade de afirmação perante os restantes colegas, sendo muitas vezes necessário refazer alguns grupos para que a aula pudesse decorrer sem perturbações.

Saber que a turma era constituída por alunos de várias proveniências (freguesias do concelho ou de outros concelhos vizinhos), permitiu fazer uma seleção dos que dependiam de transporte para deslocações escola-casa e vice-versa e, perante o horário das aulas (último tempo da tarde à terça feira e primeiro tempo da manhã à sexta feira), gerir com maior facilidade as tarefas de início e final de aula.

O cargo de EE é plenamente assumido pelo pai ou pela mãe, mesmo nos casos em que o aluno reside somente com os avós, e em 50% dos casos mantêm um contacto assíduo com a Diretora de Turma (DT). A impossibilidade de deslocamento à escola coloca-se, maioritariamente, por questões de trabalho, especialmente em profissões ligadas à área da saúde, mas naturalmente que esta informação é de maior relevância para a DT.

Para os professores de EF as questões ligadas à saúde assumem um grau de importância e de preocupação provavelmente maior que os docentes das restantes disciplinas, uma vez que as exigências da própria aula (o esforço, o contacto físico, o risco implícito na própria atividade...) podem acentuar essas debilidades. Feita a análise destes dados, só três alunos identificaram problemas de saúde que pudessem carecer de uma atenção especial nas aulas de EF: asma, problemas auditivos (provocados por sinusite e rinite alérgica) e

um problema muscular no braço (o esforço intensivo provoca inflamação grave). Já no decorrer das aulas foram identificados alunos com sobrepeso e com lesões de difícil tratamento (já com um acompanhamento prolongado) na coluna e pulso que exigiram igualmente essa atenção.

Relativamente à disciplina de EF, 87% dos estudantes afirmaram gostar e esforçar-se por serem bons alunos, conseguindo-se uma média de nível 4 no ano transato. Este apreço pelo desporto é também visível na diversidade de modalidades que estão no leque de preferências destes alunos (ver Gráfico 3) e consegue destacar-se ainda nas poucas dificuldades assumidas nas diferentes modalidades (a ginástica é a única que se sobressai nesta análise).

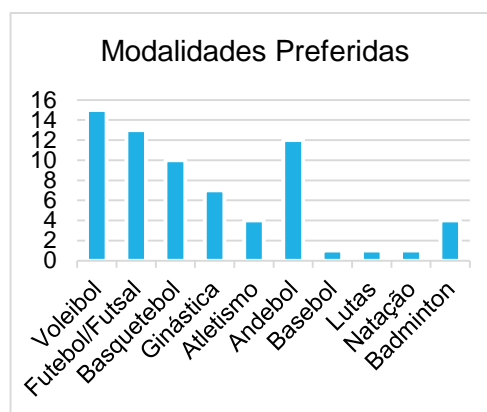


Gráfico 3 - Distribuição da Amostra em função das modalidades preferidas

Conhecer o passado ou presente desportivo de cada aluno contribui significativamente para o planeamento das aulas, uma vez que um aluno com bases numa determinada modalidade poderá servir como modelo para exemplificação das habilidades ou como ajudante nas mais diversas tarefas.

A análise dos dados referentes à atividade física e desportiva não permitiu apresentar resultados de uma forma tão clara. Isto é, apesar da grande maioria dos alunos estarem ligados a uma modalidade, ainda eram poucos os que tinham a certeza de que iriam continuar com esse percurso. Existiam alguns que já tinham praticado, que pararam um ano devido à incompatibilidade horária e gostariam de recomeçar este ano; outros que eram praticantes de uma modalidade e nesta fase queriam experimentar algo novo mas sem certezas de qual modalidade escolher. Como eram dados muito incertos careceram de uma averiguação posterior e, no final do primeiro período, 55% da turma estava inscrita no desporto escolar (DE), num clube desportivo ou ginásio, sendo o andebol a modalidade mais praticada pelos rapazes e a ginástica e natação pelas raparigas.

De facto, estes aspetos eram visíveis no dia-a-dia: numa turma muito empenhada e motivada, com alguns níveis diferenciados de competências mas com muita vontade de superar as suas dificuldades, “enérgica” e extremamente faladora todavia simultaneamente colaborativa e interessada.

Matos (1989), apoiada nas orientações de Good e Brophy (1978), aprofunda esta temática ao descrever quatro tipos de turma: “em caos constante”, “barulhenta”, “calma e sem indisciplina” e “turma eficaz”.

Perante esta análise pôde-se constatar que esta turma do 10º ano assumia muitas das características de uma “turma eficaz”, parecendo, na maioria das vezes, funcionar por ela própria. Isto traduziu-se numa grande vantagem pois a atuação docente deixava de ter como foco o controlo da turma e passava a centrar-se fortemente no ensino.

Nas reuniões de Conselho de Turma pude ainda constatar que a imagem que ia criando dos alunos era coerente com a perspetiva do restantes professores, o que me ajudou a encarar os desafios de outra forma.

Apesar da minha disciplina ter um contexto completamente diferente das outras, deu para perceber que as primeiras impressões eram muito semelhantes entre todos os professores. Os alunos perturbadores mantinham-se de disciplina para disciplina, os desinteressados/preguiçosos idem aspas e os “intervenientes desajustados” também acabavam por ser os mesmos. Ou seja, a turma é muito consistente, independentemente do espaço onde se encontre ou da matéria a ser abordada. (Diário de Bordo, outubro)

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. Gestão e Organização do Ensino e Aprendizagem

4.1.1. Conceção e Planeamento

“Provavelmente, nenhuma ideia em educação é tão amplamente aceite como a do planeamento específico tornar o ensino-aprendizagem mais válido e produtivo.” (Zahorik, 1970 cit. por Januário, 1996, p. 70)

Enquanto área curricular, a EF dá um contributo fundamental para a formação dos alunos ao longo da escolaridade, contributo esse que não é promovido por qualquer outra disciplina do currículo escolar. Assim, segundo o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Básicas”⁸, a EF tem como principal objetivo erradicar o analfabetismo motor, de uma forma progressiva, integrando um conjunto de atitudes, capacidades, conhecimentos e hábitos no âmbito desta disciplina. Esta ideia é também defendida por Crum quando afirma que as aulas de EF devem contribuir para a aquisição de aprendizagens do domínio tecnomotor, sociomotor, cognitivo/reflexivo e afetivo (1993a) ou quando define a aquisição de aptidão física (ApF), a estruturação do comportamento motor e a formação pessoal, cultural e social como as três finalidades fulcrais desta disciplina (1993b).

“A praxis educativa é sempre intencional e, por isso, requer decisões normativas e de juízos de valor, nos diferentes níveis e âmbitos em que decorre” (Matos, 2014). Neste sentido, o percurso educativo do aluno na Escola deve ser organizado numa perspetiva que vise o seu pleno desenvolvimento e está dependente de decisões tomadas nos vários níveis em que se organiza o Sistema Educativo, onde assumem importância especial o contexto político-administrativo, o de gestão escolar e o da sala de aula. Obviamente que os resultados das primeiras surgem de um contexto mais ideológico-político, numa perspetiva de harmonizar a educação a nível nacional, pelo que é dada à Escola

⁸ Consultado em http://www.netprof.pt/pdf/Competencias_basicas/EducacaoFisica.pdf

a autonomia de lhes dar sentido no contexto em que se insere e ao professor de desenvolver projetos curriculares adequados às situações reais de sala de aula:

(...) o ensino não é uma atividade que se baste a si própria, é uma atividade relacional e tem que atender não apenas a especificidade da matéria, mas também às particularidades dos aprendentes e dos contextos, das situações e das circunstâncias (Graça, 2015, p. 23).

Contudo, e apesar desta flexibilidade curricular, é notável alguma dificuldade em gerir, de forma organizada, o percurso do aluno, seja dentro da própria Escola – com a mudança de professores (com conceções de ensino diferentes) – ou na transição entre instituições (matérias que possam não ter sido abordadas).

O Programa Nacional de Educação Física (PNEF) para o Ensino Secundário identifica o 10º ano como um ano de mudanças (de escola, de turma, de ciclo...) e como tal o professor tem o dever de tomar isso em consideração quando planeia o seu ensino, perspetivando a revisão de algumas matérias, “dando oportunidades acrescentadas de recuperação, redescoberta e/ou aperfeiçoamento em matérias em que, anteriormente, os alunos tenham revelado mais dificuldades (devidas à sua motivação, crescimento, etc.) ou que as escolas dos 2.º e 3.º ciclos não tenham podido desenvolver”⁹.

Na escola cooperante este processo acaba por ser da responsabilidade do GDEFD, pois é nesta instância que se decide e organizam as matérias a abordar entre cada ciclo de ensino, procurando um ensino progressivamente lógico ao longo dos anos, mas assumem também a definição dos conteúdos a lecionar em cada ano, numa tentativa de, provavelmente, uniformizar o currículo nas turmas.

Apoiada no modelo de planeamento de Vickers (1990), Modelo e Estrutura do Conhecimento (MEC), quando assumi a turma (do 10º ano) parti da distribuição de matérias com base nestas decisões, começando por construir o **plano anual**. A sua formulação atentou ao tempo horário disponível para a disciplina (com base no horário da turma, calendário escolar e calendário civil – feriados); às unidades temáticas a ensinar – ApF, ginástica (artística e trampolins), andebol, voleibol, badminton e atletismo -; à sua sequência cronológica e atribuição de

⁹ PNEF 10º, 11º e 12º anos - cursos gerais e cursos tecnológicos.

horas – unidades letivas (UL) – tendo por base que a de ApF surge como uma unidade temática anual; e ao *roulement* de instalações, por algumas das modalidades exigirem instalações específicas.

Ao longo do ano tive de ir reestruturando este plano por alguns motivos que foram alheios às decisões iniciais, apoiada no que diz Bento (2003) quando afirma que as indicações programáticas podem e devem ser modificadas, reformuladas e concretizadas de acordo com as condições em que o ensino decorre. Como há uma constante rotatividade entre as instalações, já sabia previamente que no segundo e terceiro períodos o mais natural seria não poder contar com o Ginásio Clube e, possivelmente, a Sala de Ginástica à sexta-feira. Assim, quando desenhei o primeiro esboço tive o cuidado de distribuir as matérias pensando que nesses dias teria somente um espaço (1/3 do pavilhão), optando por reservar para as aulas de voleibol ou de ApF, por não requererem tantas condições de espaço. Com este cuidado não foi necessário alterar o plano, fazendo somente alguns ajustes pontuais.

Para além disto, foram surgindo ainda alguns imprevistos como alterações de datas de visitas de estudo e de uma sessão de Educação Sexual, perdendo, assim, três aulas no segundo período e vendo-me obrigada a remarcar o teste teórico agendado num desses dias. Os imprevistos causaram algum impacto nas aulas da unidade temática de ginástica pois implicaram uma quebra no processo ensino-aprendizagem – aproximadamente um mês – que obrigou a refazer parte desta unidade temática com ênfase numa retoma de matéria.

Mas como Bento (2003) refere, a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor decorre em torno da **unidade temática** (UT), o que exigiu uma maior dedicação da minha parte nesta fase de planeamento. Inicialmente pensava ter este trabalho bastante facilitado pois parecia tudo muito bem definido pelo GDEFD – os objetivos a atingir (gerais e específicos), os conteúdos a abordar, os métodos de avaliação a utilizar e até a que tipologia de situações de aprendizagem deveria recorrer – contudo, após conhecer a turma e definir os seus níveis de desempenho iniciais (através da avaliação diagnóstica), apercebi-me que a realidade era bastante diferente da explanada nos documentos

orientadores. O nível global estava bastante abaixo do espectável e como tal na formulação das UT não foi possível seguir totalmente essas orientações.

Evidentemente que os documentos orientadores (programas nacionais e a planificação de EF elaborada pelo GDEFD) são guias de ação para o professor, portanto já era espectável que os objetivos específicos a definir não fossem extensíveis a todas as turmas do mesmo ano, no entanto esperava que, apesar da sua generalidade (que se manifestou demasiada), tivessem em conta o trabalho desenvolvido nos anos anteriores.

É neste cenário de fundo que as questões concretas começam a surgir: Se os alunos não apresentam as competências mínimas necessárias (ex: saber controlar o lançamento de uma bola na vertical, executar um rolamento à frente engrupado, conhecer as regras básicas dos jogos desportivos, entre outros), de onde surgem os problemas da sua formação? Estarão os programas a ser cumpridos? O que é cumprir o programa? É sumariar a matéria toda? E se os programas estiverem desajustados? Será que as informações que transmitem nos relatórios finais de cada turma relatam exatamente aquilo que os alunos aprenderam? Serão os professores que, nas suas conceções de ensino, descaram o valor educativo e formativo da disciplina, acreditando que a simples participação já é aprendizagem? Como terão sido as aulas destes jovens ao longo da sua escolaridade?

Não sei dar resposta a nenhuma destas perguntas sem que me sinta a fazer um julgamento precipitado, por isso optei por amenizar a discussão sobre os porquês que se geraram em torno do passado educativo dos meus alunos e preocupar-me inteiramente com os alunos concretos, tal como se apresentam e a quem o ensino é dirigido, na expectativa de conseguir alterar todo este cenário que se estende ano após ano.

Desta forma, as UT surgiram, em cada período, após as avaliações diagnósticas das modalidades garantindo que o trabalho era totalmente direcionado para as necessidades dos meus alunos. Numa fase inicial, não estando ainda muito consciente da evolução que seria possível desencadear ao longo das diferentes unidades, planeei o meu ensino a pensar que seria possível recuperar alguns

conteúdos base (em que os alunos demonstraram dificuldades ou puro desconhecimento) e mesmo assim atingir as metas traçadas pelo GDEFD.

Teoricamente as coisas até iam encaixando. Numa tentativa quase insana de conseguir “dar a matéria” toda lá ia desenhando o processo de ensino-aprendizagem com esperança de que o tempo fosse suficiente para tudo. Mas verificou-se o que Bento assinala como um entendimento pobre do que é UT:

(...) quando o planeamento da unidade temática consiste apenas em distribuir a matéria de ensino pelo tempo disponível são reservados tempo e espaço demasiado curtos à apropriação sólida das habilidades fundamentais e ao desenvolvimento das capacidades iminentes (2003, p. 78).

Deste modo, quando chegou a hora da realização e controlo do plano, vi-me na necessidade de o alterar, dando primazia à aprendizagem e não à quantidade de conteúdos a abordar, para completar toda a matéria. O que é defendido por Kretchmar (1994, p. 229), traduzido e citado por Graça (1999, p. 234), quando diz “Olharei desfavoravelmente para qualquer currículo ou programa que (...) prometa ensinar as habilidades num tempo reduzido, ou que prometa ensinar demasiadas habilidades (...), que não encoraje os alunos a serem bons nalguma coisa (...)”.

Mas, logicamente, que estas hesitações atropelam o outro nível de planeamento, pois ainda antes da chamada fase de realização do ensino, é necessário preparar cada aula. Tratando-se do “elo final da cadeia do planeamento do ensino” (Bento, 2003), e estando já os primeiros passos bem encaminhados (definição dos objetivos e conteúdos essenciais e também da função de cada aula) nas planificações antecedentes, resta agora esquematizar tudo isso de forma a ter um guião de atuação – o **plano de aula**. Isto é, aula após aula prende-se a necessidade de esquematizar “o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (Arends, 1997, p. 59).

A inexperiência evidente de um professor estagiário neste processo faz com que acabe por preconizar um planeamento muito fechado, isto é, torna-o de tal

maneira inflexível que ao se deparar com as exigências da prática urge uma necessidade quase inevitável de voltar atrás. Esta é uma característica que Graça (1999) atribui aos professores inexperientes pois estes não são ainda capazes de incorporar vias alternativas para a apresentação do conteúdo nem têm ainda uma percepção clara das direções que as aulas podem levar de acordo com a resposta ou solicitação dos alunos. Os mesmos autores referem ainda que esta flexibilidade do guião emerge da experiência e da profundidade do conhecimento do conteúdo que o professor detém.

Estas questões estão bem patentes na construção do MEC pois esta falta de experiência leva a crer que, com a elaboração deste documento, se consegue fazer uma estruturação do ensino suficientemente bem delineada e pormenorizada capaz de suportar todas as ações que se seguem, dando azo a que os desvios do plano inicial sejam obstáculos difíceis de transpor. Assim, os planos foram sendo construídos semana a semana, numa procura incessante de ir ligando o pensamento e a ação e de adaptar o currículo às circunstâncias únicas de cada situação de ensino (Clark e Yinger, 1987 cit. por Januário, 1996), começando a dar corpo às restantes etapas – realização e avaliação (controlo e confirmação/alteração).

A formulação destes planos deve contemplar somente a informação necessária para que durante a sessão se possa consultar e recordar as situações e informações que se quer ter presente (Vickers, 1990, p. 155), tornando-se fundamental incluir a exposição clara dos objetivos (geral da aula mas também os comportamentais, referindo o que se espera que o aluno faça em cada tarefa); a sequência das situações de aprendizagem, bem como as estratégias a utilizar na organização didático-metodológica; e o meio da avaliação da aprendizagem do aluno, descrito sob a forma de critérios de êxito. Tudo isto é defendido também por Bento (2003) quando refere que “é indiscutível que a clareza dos objetivos, de tarefas e exigências direcciona a actividade do professor e dos alunos para o essencial, actua positivamente e diminui os desvios da linha do ensino”.

A matéria da aula influenciou muito a construção e desconstrução do plano de aula. Soluções que eram válidas para uma aula de andebol (constituição de grupos; ocupação do espaço; transição entre tarefas...), por exemplo, eram totalmente desadequadas numa aula de ginástica. Claro está, que o meu exemplo foi um pouco radical, mas tal como illustrei com estas modalidades, a natureza da matéria de ensino influencia, sobretudo por causa das exigências metodológicas da própria matéria, a estrutura externa e interna da aula, a organização metodológica e até o decurso da própria aula (Bento, 2003).

Como tal, o tempo despendido em cada plano parece que ultrapassou sempre os limites razoáveis da sua concretização, mesmo sendo expectável que um professor estagiário demorasse mais tempo a concretizar determinadas tarefas em comparação com um professor mais experiente. Dependendo do espaço e da matéria via-me na necessidade constante de reformular grupos, modificar a organização da aula anterior por ser incompatível com os objetivos que defini ou por simplesmente verificar na prática que aquilo que pensei não se adequava – ou por exigir mais espaço do que o previsto, ou por causar alguma perturbação entre os grupos, ou por exigir demasiado tempo a nível de organização dos materiais, entre outros.

Todas estas preocupações surgem de uma necessidade intrínseca de querer que a aprendizagem esteja no centro de cada aula e, por vezes, a quantidade de matéria a lecionar ou as circunstâncias que se criavam na própria sessão dificultavam o cumprimento desta premissa. Então, aula após aula, plano após plano e reflexão após reflexão, os esforços eram totalmente direcionados para um ensino verdadeiramente significativo.

Nos pontos que se seguem, e passando finalmente à fase da realização, são exploradas algumas destas preocupações que se fizeram sentir ao longo do EP e de algumas estratégias que foram sendo testadas nas mais diversas situações.

4.1.2. Realização

4.1.2.1. Uma modalidade, um desafio: modelos e estratégias adotados

Como já foi referido na fase do planeamento, procurou-se, em cada período, intercalar uma modalidade desportiva coletiva com uma individual a fim de enriquecer o leque de vivências dos discentes. A par destas, ficou ainda definido que a ApF se deveria assumir como uma UT anual e, como tal, deveria estar presente em todas as aulas.

Retomando o modelo de Vickers (1990), os objetivos de cada aula são definidos com base em quatro categorias transdisciplinares, nomeadamente a cultura desportiva, as habilidades motoras, a fisiologia do treino (onde se enquadram os princípios da ApF) e os conceitos psicossociais. Assim, numa fase inicial, tornou-se difícil desvincular o trabalho de ApF que era desenvolvido ao nível das diferentes modalidades, do trabalho específico que requeria ao tratar-se de uma UT.

Foi adotada a metodologia de Treino Funcional (TF), que será mais aprofundada no Capítulo 5, e as abordagens foram sendo um pouco distintas em todos os períodos. Como a escola cooperante selecionou duas baterias de testes para avaliar esta UT – *Fitnessgram* e *FITSCHOOL* -, no primeiro período foi necessário fazer um trabalho mais de contextualização (relativamente à segunda bateria) a fim de motivar os alunos para esta prática tão específica e, ainda, desconhecida das aulas de EF. Assim, não importava obter de imediato os ganhos do treino (a nível da condição física) mas dar a conhecer os diferentes testes e exercitá-los tanto em condições semelhantes às de prova como em condições facilitadas com fim a consolidar os diferentes procedimentos (exercitação, observação, rotação...) e apostar numa formação sólida a nível do padrão de movimento (trabalho postural).

Quando se trata de aplicar algo novo (tanto para o professor como para o aluno), nunca se está muito certo das estratégias mais adequadas para transmitir estes conhecimentos. Na parte inicial da aula, mais concretamente na ativação específica, focou-se essencialmente o trabalho postural recorrendo a algumas

premissas do Modelo de Instrução Direta (MID). Desta forma, as tarefas iam sendo apresentadas gradualmente e permitia uma monitorização elevada da atividade motora dos alunos e correções sistemáticas em referência aos objetivos estabelecidos (Mesquita & Graça, 2011b).

À medida que os alunos se foram integrando no processo, o desenvolvimento da autonomia foi surgindo com mais naturalidade. Por exemplo, no segundo período, foi possível começar com o trabalho em pequenos grupos, havendo um aluno que assumia a liderança e garantia o empenhamento motor de cada elemento do grupo (permitia uma maior libertação do docente para a emissão de feedbacks) e, posteriormente (finais do segundo período e terceiro) apostar num ensino recíproco em que o aluno tanto assume a função de executante como de observador. A grande vantagem caracterizava-se pelo facto da relação interpessoal contribuir para o aumento da motivação na tarefa e de possibilitar que o aluno, enquanto observador, tomasse uma maior consciência das exigências da tarefa e, sendo o feedback direcionado para si, desenvolvia também o domínio cognitivo (Mosston & Ashworth, 1986; Rosado, 2005).

No ensino das modalidades desportivas coletivas (andebol e voleibol) e na modalidade de badminton foi o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão que prevaleceu, subjacente a um estilo de descoberta guiada onde o aluno é “exposto a uma situação-problema e é incitado a procurar soluções, verbalizá-las, discuti-las, explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor” (Mesquita & Graça, 2011a, p. 138). A aplicação de formas simplificadas de jogo não oferece, segundo estes autores, condições para que a aprendizagem seja facilitada, como tal, recorreu-se também ao ensino por níveis a fim de adequar as condições de realização, os objetivos e as exigências das tarefas à real capacidade dos alunos. Nas aulas de badminton recorreu-se igualmente ao ensino por pares, ora homogéneos ora heterogéneos, com o intuito de promover o trabalho colaborativo na procura de uma progressão mais acentuada.

Quando há esta diferenciação a gestão da aula torna-se ainda mais complexa pois enquanto se instrui um grupo, por exemplo, o outro já deve estar empenhado na sua tarefa, evitando-se ao máximo os tempos de espera e,

consequentemente, os comportamentos fora de tarefa. Os planos também são bastante mais detalhados uma vez que definem situações de aprendizagem (por vezes) distintas e com objetivos particulares para cada nível. Por fim, os ciclos de feedback devem ser geridos com muito mais cuidado para que todos os grupos tenham o mesmo acompanhamento.

Durante a UT de ginástica e atletismo (salto em altura) prevaleceu o Modelo Desenvolvimental de Rink (2001), uma vez que a manipulação da complexidade das situações de aprendizagem foi fundamental para melhorar o desempenho dos alunos (Mesquita & Graça, 2011b). Os grupos de trabalho iam modificando consoante a tipologia da tarefa, por exemplo, na ginástica artística de solo era mais vantajoso fazer uma distribuição por níveis, simplificando o acompanhamento e a focalização de feedbacks; na ginástica artística de aparelhos e trampolins a seleção dos grupos centrou-se muito mais nas características físicas dos alunos para que as ajudas fossem facilitadas; nas aulas de Salto em Altura tiveram em conta o lado de corrida de cada aluno, podendo assim equilibrar os tempos de espera consoante a situação de aprendizagem.

Como se pode constatar não existe um modelo ideal, devendo o professor procurar o “equilíbrio entre as necessidades de apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva” (Mesquita & Graça, 2011b, pp. 45-46).

4.1.2.2. 180 Minutos para ensinar tudo, em profundidade, a todos¹⁰?

Esta questão acompanhou-me ao longo de toda a minha prática pedagógica e foi numa tentativa de lhe dar resposta que fui procurando, aula após aula, novas estratégias que me permitissem chegar ao meu objetivo primordial deste estágio: ensinar.

¹⁰ Tradução do ideal Comeniano “Omnes Omnia Omnino” (Matos, 2014).

Trazia comigo a premissa da densidade motora¹¹ na aula de EF, pois era algo que os professores, na formação inicial, insistiam permanentemente, por isso todas as minhas planificações se centravam muito neste aspeto. Então com uma turma de 31 alunos era mesmo fundamental conseguir criar dinâmicas significativas durante toda a aula para evitar ao máximo os tempos de espera e, sobretudo, os comportamentos fora de tarefa que deles advêm.

Deste modo, as preocupações da aula acabavam por se centrar muito mais em tarefas da índole do professor, nomeadamente na gestão do tempo, espaço, materiais, etc., que permitissem o desenrolar harmonioso da sessão, do que propriamente nas necessidades concretas dos alunos no que diz respeito à sua evolução e aprendizagem.

Mas como o mesmo autor afirma, não se deve sobrevalorizar a importância da densidade motora, mesmo que esta represente um índice de efetividade da aula, pois a questão central desta reside na qualidade da resolução das tarefas de formação e educação. Neste sentido, à medida que ia reformulando a prática sentia que ia conseguindo, gradualmente, “sair de mim” e começar a centrar cada atuação nos aspetos mais relevantes. Fui tomando consciência de que as minhas ações não estavam a contribuir significativamente para a evolução dos alunos e que era necessário dar uma reviravolta na forma como planeava as aulas, isto é, passar a ser uma aula pensada para os alunos e não algo a ser “encaixado” no tempo útil da mesma e que garantisse a tal densidade motora.

Claro está que isto não deixou de ser uma preocupação. A meu ver a aula de EF só faz sentido se garantir o máximo empenhamento motor, contudo comecei a questionar-me de que forma os alunos aproveitavam o tempo em tarefa e, sobretudo, de que forma isso se traduzia na sua aprendizagem.

Estas inquietações surgiram mais afincadamente nas aulas de ginástica. Apesar de Bento (2003) afirmar que inúmeras investigações provam que nestas aulas a densidade motora é demasiado baixa, não considero que este tenha sido um problema insuperável em termos quantitativos. Elucidando, a aula era

¹¹ “(...) proporção do tempo de aula consagrada directamente à execução dos exercícios corporais (...)” (Bento, 2003, p. 140).

estruturada por forma a garantir a inclusão de todos os alunos, seja em tarefas específicas como noutras de colaboração (ex.: ajuda aos colegas), contudo a carga assumia-se algumas vezes como insuficiente.

Numa fase inicial de aprendizagem, as tarefas propostas traduzem-se rapidamente em ganhos pois o aluno vai experienciando diferentes progressões que o ajudam a adquirir competências para se aproximar do gesto técnico final. Aqui é fácil, ou pelo menos mais evidente, que se houver uma boa organização dos alunos, um equilíbrio na utilização do equipamento disponível e uma ocupação de espaço adequada, os alunos têm uma maior oportunidade de participarem ativamente na aula pois as situações de aprendizagem aparecerão em maior número, numa organização por estações, apostando na sua variabilidade e crescente dificuldade.

Porém, quando a complexidade aumenta, ou simplesmente quando a simplificação da tarefa motora deixa de fazer tanto sentido, emerge substancialmente a necessidade de gastar mais tempo com a repetição, com a exercitação dessa determinada técnica, uma vez que é “a atividade principal do aluno na disciplina de Educação Física” e “constitui pressuposto e base para o aperfeiçoamento motor contínuo e eficaz (condicional e coordenativo) e para a aprendizagem objectiva e consciente das habilidades desportivo-motoras” (Bento, 1987, p. 129).

Mosston e Ashworth (1986) apontam a organização da aula em múltiplas estações como uma das estratégias de ensino que facilita a inclusão de todos os alunos só que não podemos esquecer-nos da variável tempo. Como afirmam os mesmos autores, “Uno de los problemas en la educación física es el del aprendizaje eficiente, que depende de una relación proporcional adecuada entre la cantidad de una actividad y la unidad de tiempo” (1986, p. 91).

Analisando mais aprofundadamente este tema, e tendo por base que “o tempo na tarefa surge como um dos factores de sucesso mais significativo” (Costa, 1984) , chega-se ao cerne da questão inicial: 180 minutos para ensinar tudo, em profundidade, a todos?

Em primeiro lugar devo salientar que estes 180 minutos na prática não existem. Definem somente o tempo programa ou tempo horário semanal que a Escola atribui à disciplina de EF.

Começando por descontar os 5 minutos iniciais e os 10 finais que o GDEFD define para tempo de balneário para cada aula, os 180 minutos reduzem rapidamente para 150 minutos de tempo útil. É da responsabilidade do professor utilizar eficazmente este tempo, reduzindo ao máximo os tempos de informação e transição. Tendo consciência de que estes períodos são necessários num processo de ensino eficaz, não é possível esquecer que sacrificam tanto o tempo disponível para a prática como o tempo potencial de aprendizagem, devendo ser meticulosamente pensados no planeamento da aula.

Continuando com este olhar mais atento sobre as aulas de ginástica pode-se facilmente enumerar uma série de peripécias que constroem tanto o desenrolar harmonioso da aula, como limitam substancialmente o tempo que um aluno passa efetivamente em atividade.

O espaço de aula: A organização da sala, apesar das excelentes condições, acaba por ser uma condicionante forte para o decorrer das aulas, isto porque nem todos os equipamentos são móveis - a barra fixa e paralelas assimétricas ocupam um espaço próprio e, devido às espigas que as seguram, muito do espaço da sala é desaproveitado (por questões de segurança) quando estes aparelhos não constam dos conteúdos da aula.

Existe ainda um regulamento de instalações que impede a utilização de calçado nesta sala e, apesar deste poder ser contornado em aulas dedicadas à ApF e Salto em Altura, pode tornar-se também uma limitação nas aulas de ginástica. Isto porque exige que os alunos executem todas as tarefas em cima do praticável, deixando que muito do espaço disponível seja desaproveitado.

O número de alunos: ensinar 31 alunos já assusta qualquer um, porém o cerne da questão nem está propriamente neste número mas sim na heterogeneidade que acarreta. Nesta turma conseguiam-se claramente distinguir três níveis de desempenho o que obriga a uma preocupação constante em adaptar os

conteúdos às suas reais capacidades com o intuito de manter os alunos o mais empenhados possível, durante o máximo de tempo que a tarefa permita (se o exercício for demasiado fácil, os melhores alunos perdem rapidamente a motivação para o repetirem sistematicamente; se for demasiado difícil provoca taxas de insucesso elevadas, levando à desmotivação para a prática e consequente desistência).

Mas se este obstáculo é, mais cedo ou mais tarde, contornado pela experiência didática, há outros que se vão tornando cada vez mais evidentes com uma procura incansável por respostas que teimam em não aparecer. Mesmo com as preocupações mencionadas anteriormente, referentes à organização da aula (múltiplas estações com uma ou múltiplas tarefas), a sensação de predominância da experimentação em detrimento da aprendizagem começava a ser mais frequente do que nunca, deixando aquém o objetivo central do processo de ensino.

Onofre (1995, p. 75) diz que “ensinar bem consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor”, todavia, se se fizer uma análise cuidada da aula é possível detetar o maior dos constrangimentos: o tempo.

Tempo na tarefa vs Repetições: gerir o tempo de aula depende essencialmente de um bom planeamento e “(...) se um aluno executar apenas uma ou duas vezes as tarefas principais, então isto é o indício de uma má organização e de uma falta de eficácia da aula” (Bento, 2003, p. 169). Mas traduzirá realmente uma má organização?

Foquemos, então, os conteúdos a ensinar na barra fixa: subida de frente, balanços em apoio facial, cambreada alternada, saída atrás. Tendo em conta o nível global da turma, a subida de frente foi lecionada com recurso às paralelas assimétricas, o que acabou por ser uma vantagem pois libertou a barra fixa para os outros conteúdos.

Se dos 75' úteis de aula forem necessários, no mínimo, 5' para montar as diferentes estações, 10' para a ativação geral e específica, 3' gastos em transições e instruções e outros 2' para arrumação do material e encerramento da sessão, o tempo disponível para a prática reduz-se a 55'.

Na verdade cada aluno pode, com a tal organização supramencionada, estar em empenhamento motor cerca de 33% a 50% desse tempo se se tiver em conta que cada tarefa implica a presença de um ou dois ajudantes, mas aqui as questões que se põem são outras: quanto desse tempo se traduz em tempo potencial de aprendizagem para cada um desses conteúdos? Quantas vezes é que um aluno tem oportunidade de repetir a sequência de movimentos balanços-cambeada-saída em cada aula? E ao longo da UT?

Segundo Piéron e Sarmiento (1996) o empenhamento motor é crucial para as suas aprendizagens, e de facto é! O progresso dos alunos é notório em todos os domínios pela qual a EF se rege, ainda assim, importa não esquecer que “«saberes» e «poderes» sólidos e duradoiros apenas se formam quando os alunos repetem, exercitam e aplicam de forma variada e suficiente aquilo que lhes é transmitido” (Bento, 2003, p. 151).

Não se pode esperar que os alunos aprendam, exercitem e consolidem determinada habilidade se as condições (temporais e materiais) apenas permitem que se dediquem a ela menos de 2', o que, para o caso desta sequência específica de habilidades, se resume a duas ou três repetições por aula (este é o valor médio pois depende do nível de desempenho do aluno).

Após este raciocínio as questões que foram colocadas na fase do planeamento ganham outro sentido. A duração de cada UT é reduzida, a matéria a lecionar é excessiva, o número de alunos por turma é elevado e, sobretudo, o tempo potencial de aprendizagem é quase inexistente.

As discrepâncias entre os relatórios/avaliações antecedentes e as destrezas que os alunos demonstram no início do ano são, muito provavelmente, fruto destas limitações do ensino. A análise de cada professor surge em datas muito próximas às do momento em que ocorrem as aprendizagens e, por isso, os resultados, por

mais detalhados que sejam, acabam por não traduzir os conhecimentos que ficaram consolidados.

Perante este cenário, não seria descabido pensar que o verdadeiro resultado deste processo de ensino-aprendizagem surgirá nas avaliações diagnósticas do próximo ano.

4.1.3. Avaliação

A avaliação, a par da planificação e realização do ensino, é outra das tarefas centrais do professor, sendo através dela que se determina o grau de concretização dos objetivos e o nível de aprendizagem dos alunos (Bento, 2003). Surge, então, neste processo, para regular e promover um ensino e uma aprendizagem de qualidade, sendo para isso necessário recorrer a diferentes modalidades de avaliação¹².

Este processo decorre ao longo de todo o ano letivo, exigindo um trabalho de reflexão aprofundado (Bento, 2003) para detetar os progressos ou retrocessos na aprendizagem dos alunos, e assumiu-se sob a forma de avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS).

A AD é, geralmente, realizada no início de cada UT com o intuito de averiguar se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões necessários para poderem iniciar novas aprendizagens (Rosado, 1999).

Para a primeira semana do ano letivo ficou acordado entre o núcleo de estágio e Professora Cooperante que as aulas seriam dedicadas à UT de ApF pois assim permitia averiguar quais as capacidades motoras gerais dos alunos e dava também para ir analisando os seus comportamentos e preparar, mais atempadamente, os momentos formais de avaliação para as primeiras modalidades.

A AD de andebol foi, sem dúvida, a que trouxe mais obstáculos. A complexidade das tarefas de observação é um pouco camuflada no âmbito das Didáticas

¹² Segundo as “Normas Orientadoras do Estágio Profissional”, um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP (ano letivo 2014/15).

Específicas (no primeiro ano do mestrado) pois o facto de decorrerem em grandes grupos (de 4 a 7 elementos) permite uma análise mais pormenorizada, uma vez que cada um apresenta uma capacidade de perceção própria.

Ao longo de toda a minha formação, o meu primeiro contacto com a modalidade surgiu o ano passado no âmbito da unidade curricular de Didática Específica do Desporto. Conheci o andebol sempre na perspetiva de professora, sem nunca antes ter vivenciado o jogo como aprendiz, o que me traz alguma insegurança para o estágio.

Sinto que estou naquela fase inicial de aprendizagem em que vejo tudo por partes. Primeiro a bola e esqueço o que a envolve, depois a minha técnica e perco-me no espaço e mais tarde centro-me no meu opositor e já perdi toda a jogada. Não sei ainda como juntar as peças, como ensinar a jogar num nível intermédio/avançado estando ainda numa fase dos “pré-desportivos” e, sobretudo, como ultrapassar a dificuldade enorme que tenho em compreender o jogo como um todo, no momento de observação. (Reflexão da aula nº 7 e 8)

Para contornar a dificuldade de identificação dos alunos no jogo e facilitar os registos do seu desempenho, os grupos foram formados aquando a estruturação do plano de aula e cada equipa era representada por coletes de diferentes cores. Para esta aula solicitei também a colaboração das minhas colegas de núcleo de estágio pois sabia que a experiência delas poderia completar qualquer um dos registos que fizesse e enriquecer a reflexão sobre essa análise.

Na AD de ginástica artística de solo o processo foi, para além de mais simples, mais minucioso, não sendo necessário recorrer a ajuda externa. Apesar da estratégia utilizada – organização das tarefas por vaga - provocar alguns tempos de espera, permitiu uma observação mais precisa e pormenorizada de cada aluno.

Com 31 alunos para avaliar, individualmente, todo o tempo parece escasso. Ainda coloquei a hipótese de criar tarefas extras às situações de avaliação, contudo, sendo tanta gente de fora imaginei que fosse provocar um maior transtorno, exigindo que atentasse não só à avaliação (observação e registo) como controlasse as tarefas adjacentes.

Assim, avancei com a opção mais segura para mim. Tinha todos os alunos ao meu controlo e instruía por comando, gerindo o tempo de observação.

Rosado (1999) e Mesquita (2013) afirmam que esta avaliação não exige um momento temporal determinado, podendo ser aplicada sempre que se introduza uma aprendizagem nova.

Como as aulas de ginástica têm um risco acrescido, foi determinado na UT que se daria prioridade às habilidades no solo, na procura de uma maior robustez motora mas também um sentido acrescido de responsabilidade, autonomia e colaboração, e só depois se iriam introduzindo, gradualmente, as destrezas nos aparelhos (trave e barra fixa) e no trampolim. Neste sentido, as avaliações diagnósticas foram repartidas ao longo de toda a UT (com duração de dois períodos letivos) e, ao contrário do que já foi mencionado relativamente à primeira aula (e primeira avaliação), permitiu que alguns grupos continuassem a exercitar os conteúdos já lecionados enquanto outros eram avaliados.

As AD de voleibol e badminton foram estruturadas consoante os três níveis de desempenho apresentados pela turma. Porém, como nem sempre o nível de desempenho do aluno se mantém entre as diferentes modalidades coletivas, os exercícios foram pensados de modo a garantir dois momentos distintos de análise: um em condições homogéneas, facilitando o desenrolar natural do jogo, e outro em condições heterogéneas, percebendo assim se os alunos com mais habilidade conseguiam adaptar-se a situações adversas e se os menos hábeis conseguiam ir mais longe em situações facilitadas.

Apesar desta avaliação inicial permitir uma estruturação do ensino adequada às necessidades do aluno, não é suficiente para garantir que esse plano é totalmente fiável em todas as fases do processo. Como tal, é necessário que o docente realize uma avaliação sistemática e contínua, recorrendo à AF, permitindo uma adaptação das tarefas de aprendizagem consoante as respostas dos alunos (Mesquita, 2013).

Este acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem foi realizado através de observações durante a aula, registos imediatamente após a sessão e uma reflexão escrita mais pormenorizada no próprio dia ou dia seguinte à mesma, servindo esses resultados para planificar melhor e alterar, se necessário, as práticas de ensino (Bento, 2003). O mesmo autor refere, ainda,

que “sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal” (2003, p. 175), correndo o risco de comprometer o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a turma.

Para complementar esta avaliação contínua, no final de cada UT foi realizada uma AS. Como esta se distancia do momento em que as aprendizagens ocorreram, permite ter uma perceção mais exata do que os alunos retiveram e verificar se estão aptos a transferir esses conhecimentos para situações novas (Mesquita, 2013).

As situações criadas para estas avaliações foram semelhantes às da AD, para que a comparação entre o nível de entrada do aluno e a sua evolução até ao momento desta avaliação fosse mais fiável. Obviamente que alguns dos procedimentos foram melhorados, tendo por base as dificuldades sentidas nas primeiras avaliações, resultando em análises sólidas, bem fundamentadas e sobretudo suficientemente detalhadas para caracterizar todo o processo de aprendizagem do aluno. Em algumas modalidades, como ginástica de aparelhos e trampolins e salto em altura, as filmagens de algumas aulas e das avaliações viabilizou também este detalhe.

Importa ainda realçar que a UT de ApF, sendo anual, acarretou outro tipo de cuidados, observações e avaliações. Antes de mais, ao contrário de todas as outras, tratou-se de uma avaliação normativa, isto é, implicou comparar as prestações dos alunos a uma tabela de resultados estandardizados (Vickers, 1990).

Na escola cooperante é usual recorrer-se à bateria de testes *Fitnessgram* para avaliar a condição física dos alunos. Contudo, é do conhecimento geral que as tabelas de referência existentes foram desenvolvidas em contextos muito diferentes dos que existem a nível nacional e, por isso, usá-los como indicador contribui somente para uma análise distorcida da realidade. Além disso, essas referências são de natureza qualitativa (saudável/não saudável), não sendo intuitiva a sua conversão para a escala de 0 a 20 valores. Garganta e Santos

(2015) acrescentam que estes testes, em mais de 50 anos de aplicação, não cumpriram nenhum dos seus objetivos, não tendo, por isso, qualquer validade.

Neste sentido foram reunidos os resultados das quatro turmas de 10^o ano (não foram utilizados os dados das turmas dos cursos profissionais pois a carga horária de EF é diminuta) e, com eles, criou-se uma tabela de referência para facilitar a atribuição de uma classificação.

Os testes foram realizados entre meados e finais do primeiro período, dando tempo de habituação do organismo ao esforço após longos períodos de interrupção letiva (férias de verão), e no final do terceiro período para verificar a evolução de cada aluno.

No que diz respeito à bateria de testes do *FITSCHOOL* as avaliações surgiram em todos os períodos. No primeiro, como houve alterações do protocolo do teste, foi necessário repetir a avaliação, sendo assim dedicados dois momentos para a aplicação da bateria completa. No segundo recorreu-se somente à avaliação pela aplicação dos testes isolados e, por fim, no terceiro período voltou-se a repetir toda a bateria.

Até agora foram referidos aspetos intimamente ligados ao domínio motor, no entanto não nos devemos esquecer que o domínio cognitivo e psicossocial são igualmente importantes e tiveram um peso substancial na classificação dos alunos.

Analisado agora numa perspetiva anual, o domínio cognitivo foi avaliado com um teste teórico, um trabalho de pesquisa e, nas aulas, pelo conhecimento do regulamento das diferentes modalidades que demonstravam quer como executantes, observadores/ajudantes ou como árbitros. O domínio psicossocial teve em conta a pontualidade (relação do número de faltas com o número de aulas dadas), assiduidade (relação do número de faltas de atraso com o número de presenças), empenho, relações interpessoais e autonomia (através de registos de aula), responsabilidade (faltas de material – equipamento, relatórios e atrasos na entrega de documentos/trabalhos) e autocrítica (autoavaliação).

De acordo com Bento (2003), a análise e, conseqüentemente, a avaliação são consideradas as mais difíceis de todas as dimensões da ação pedagógica, o que se tornou bastante evidente neste EP.

Tendo em consideração que as UT são curtas, que o tempo de aula é escasso e que a turma é bastante numerosa, tornou-se um pouco difícil encontrar as melhores estratégias para conseguir avaliar todos os alunos num intervalo de tempo tão restrito. Porém, fui conseguindo colmatar esta dificuldade com a antecipação das avaliações, deixando sempre uma última aula para “tirar dúvidas” ou avaliar algum aluno que tivesse faltado a algum dos momentos anteriores.

A atribuição de uma classificação no final de cada período trouxe, igualmente, algumas preocupações, mas à medida que melhorava a capacidade de análise das aulas, também a AF era mais exata e o processo ia-se tornando mais natural.

4.2. Participação na Escola e Relação com a Comunidade: Um olhar para além das aulas

4.2.1. Reuniões

Como já foi sendo referido ao longo do Relatório de Estágio, as funções do professor ultrapassam a dimensão aula, tornando indispensável estabelecer relações interpessoais numa dinâmica de partilha de experiências para se tornar um profissional competente e conhecedor dos diferentes contextos.

Aqui destacam-se as reuniões de núcleo de estágio pois tendo uma periodicidade bissemanal acabavam por ser a principal fonte de “cimentação” do conhecimento que ia sendo adquirido, assumindo-se como horas de debate, de questionamento e sobretudo de reflexão crítica.

Inicialmente a participação ativa nestas reuniões era penosa pois parecia que à medida que se colocava uma questão surgiam de imediato outras três ou quatro. Pairava a sensação de que todos os esforços eram em vão; que tudo o que se tinha aprendido no primeiro ano perdia sentido; que por mais tentativas que se

fizesse, pior as coisas corriam. O leque de respostas era imenso e mesmo assim ficava-se sempre aquém da ideal para solucionar o problema. Ainda assim, gradualmente, a vontade de evoluir foi prevalecendo sobre o medo de errar e as intervenções foram sendo mais espontâneas.

A meu ver este acompanhamento poderia ter sido bastante mais enriquecedor se os assuntos fossem tratados no devido tempo. Por exemplo, criticar as aulas do primeiro período nas últimas semanas do ano letivo são uma boa lição para o futuro mas não permitem melhorar no presente, acabando por perder um pouco o significado dessa aprendizagem para o estágio. Quer-se ser bom profissional no futuro mas também se quer dar o melhor no presente, deste modo nem tudo pode ser alvo de discussão (pela primeira vez e em conjunto) após tantos momentos de prática e reflexão.

Mais uma vez, os assuntos importantes são tratados depois da data. Acontece com toda a documentação urgente, desde o início do estágio. Não importa o dia em que enviamos os documentos, não importa o dia em que esperamos por um feedback numa reunião... Já vamos para essa mesma reunião com a certeza de que esse assunto só será abordado no dia em que será necessário utilizar ou após essa data, quando já não podemos fazer nada contra isso... (Diário de Bordo, novembro)

Nas restantes reuniões tive somente uma participação passiva, no entanto em cada um delas foi sendo possível compreender melhor o trabalho que os professores vão desenvolvendo em conjunto e como são debatidos os diferentes assuntos que surgem como ordem de trabalho em cada uma delas.

A reunião geral de professores assinalou o início do ano letivo e foi um momento muito marcante no arranque de todo este percurso. Nunca tinha visto tantos professores reunidos e só de imaginar que um dia poderia fazer parte de um grupo desta dimensão, fez-me querer agarrar ainda mais a oportunidade que me estava a ser dada este ano.

As informações transmitidas foram gerais, pois eram dirigidas a todo o agrupamento, e focaram-se essencialmente na apresentação da direção e corpo docente, do regulamento interno (e suas alterações), no horário de funcionamento da escola e dos seus serviços (reprografia, serviços

administrativos, secretaria), no *site* e suas funcionalidades, nas turmas (número de alunos e diretores de turma) e, para finalizar, no DE (modalidades e professores responsáveis). (Diário de Bordo; setembro)

As restantes reuniões (Departamento de Expressões, GDEFD e Conselho de Turma) tinham outra regularidade, havendo pelo menos uma convocação em cada período.

Nas reuniões de departamento os assuntos tratados eram de cariz geral pois a informação destinava-se a professores de áreas muito distintas (EF, Educação Tecnológica e Artes Visuais). Assim, aqui debatiam-se questões relativas ao plano anual de atividades, ao regulamento interno, aos critérios gerais de avaliação, entre outros assuntos que pudessem surgir com interesse comum.

(...) deu-se início à sessão com a seguinte ordem de trabalhos:

Ponto um: Aprovação do regimento do departamento.

Ponto dois: Entrega das programações anuais.

Ponto três: Critérios gerais de avaliação.

Ponto quatro: Aprovação das propostas de atividades apresentadas pelas áreas disciplinares para integrarem o plano anual de atividades.

Ponto cinco: Avisos e informações. (Ata da reunião; dezembro).

Também aqui foi bastante visível o problema de colocação de professores, pois em cada reunião me deparava com um(a) professor(a) novo(a). Na primeira o grupo estava ainda pouco composto devido a esses atrasos mas nas reuniões seguintes verificavam-se ainda ausências ou substituições recentes.

Esta temática parece-me um pouco polémica para ser possível fundamentar criteriosamente o seu aparecimento neste relatório, contudo, como a aprendizagem é o foco de todo este processo, não faz sentido deixar passar este facto em branco. Na verdade, se nas reuniões se tem a perceção do quanto os professores novos estão assustados, como se sentirão os alunos com a sua chegada tardia? Como é possível garantir um cumprimento de programas se tantos professores entram a uma semana e meia do final do primeiro período? Haverá alguém, por trás, a pensar nestas crianças que ficam indeterminadamente à espera dos seus professores?

Tendo sido notícia ao longo de vários meses, acredito que não será uma situação muito comum, porém senti que a Escola tem poucos meios para dar resposta a estes imprevistos, ficando aquém dos objetivos delineados nos seus projetos.

Os temas iniciados nestas reuniões eram posteriormente discutidos de uma forma mais particular, nas reuniões de GDEFD. Salvo raras exceções, tudo o que se discutia nestas reuniões era relevante também para os estagiários pois estava diretamente relacionado com a nossa disciplina.

Assuntos como distribuição de instalações, sínteses de planificações, critérios específicos de avaliação, modelos de autoavaliação, inventariação de material, propostas de atividades para o PAA, entre outros, eram, então, debatidos entre o grupo de professores de EF. Em muitas delas foi possível verificar discordâncias entre os mesmos pois, enquanto uns defendiam a importância das atitudes na avaliação, outros afirmavam ser suficiente o domínio motor e cognitivo; havia ainda aqueles que viam a ApF como matéria de ensino e que eram refutados por outro grupo que só encontrava justificação para tal no momento da aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram*.

4.2.2. Direção de turma

O DT assume-se como um profissional de educação que tem a seu cargo uma tripla função, nomeadamente a coordenação dos professores da turma; a promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e a sua integração no ambiente escolar; assim como o relacionamento estabelecido entre a escola, os EE e a comunidade escolar. Neste sentido, trata-se de um gestor/mediador curricular que atua internamente com a turma (grupo-turma e grupo-professores) e externamente com os EE (Boavista & Sousa, 2013).

Este cargo é determinado pelo diretor da escola, no entanto esta nomeação não segue nenhum critério específico, sendo apenas obrigatório que o eleito seja professor da turma e que pertença ao quadro da escola.¹³ Este ano como tive a sorte de interagir com duas pessoas que exercem este cargo, a DT da minha

¹³ Segundo o artigo 41º do DL nº 172/91 de 10 de maio e artigo 9º da Portaria 921/92 de 23 de Setembro.

turma de 10º ano e a DT (e também professora de EF) da turma de 5º ano, pude verificar as falhas que este sistema de seriação acarreta. Por exemplo, no final do primeiro período o professor de EF do 5º ano foi recolocado noutra escola e a docente que o veio substituir teve também que assumir as funções de DT que eram da responsabilidade desse colega. Pessoas diferentes, maneiras de estar e pensar distintos que resultam também em modos de agir díspares, exigindo que todo o processo de integração e interação recomece.

Como se integra, de um dia para o outro, uma docente numa escola diferente, com um Projeto Educativo próprio e que ela desconhece? E numa turma de 29 alunos inaptos à mudança (creio que a mudança de ciclo se assume como um “choque” suficientemente grande) com uma bagagem de adaptações correspondentes a todo um 1º período? Como se pede a um docente que se ponha a par de todo o trabalho desenvolvido, se envolva no processo e se dedique a 200% a uma turma que ela só poderá ver no 2º Período? O que diz uma DT aos professores na última reunião de Conselho de Turma do 1º período se todo o envolvimento foi preparado por outra pessoa? Serão estas questões debatidas no Conselho Pedagógico ou o que importa mesmo é ter alguém que ocupe o cargo?

Poderia continuar com as perguntas mas seriam só mais algumas às quais fiquei sem resposta neste estágio. Tive conhecimento de que não foi um caminho fácil de percorrer, que a turma trouxe alguns problemas de indisciplina dificilmente contornáveis pelos docentes das diferentes disciplinas e que no meio de tantos desafios o mais complicado era manter o contacto com os EE mas, ainda assim, a luta manteve-se até ao final, com uns resultados bons e outros ainda a caminhar para tal.

Já Marques (2002) dizia que o bom desempenho do DT pode ser limitado por fatores de origem pessoal (ausência de formação específica ou desmotivação para a realização de tarefas relativas ao cargo são alguns exemplos) e por fatores de origem institucional, fazendo referência, entre outros, à mobilidade de professores e ao elevado número de alunos por turma, tal como referi acima como constrangimentos desta atuação.

Ainda assim, como mencionei anteriormente, tive também o privilégio de contactar, e desta vez num contexto mais formal, com a DT da minha turma que me permitiu conhecer um outro lado (mais positivo) desta função. Nela revii, em pleno, o perfil¹⁴ de atuação de um DT (tolerante, compreensiva, ponderada, respeitadora, disponível, firme e “desenrascada”), seja na relação que estabelece com a turma, com a comunidade educativa e, sem esquecer, com os EE.

Na relação com o aluno demonstrou ter uma preocupação constante com o seu bem-estar. As questões de integração estiveram sempre no foco da sua intervenção fazendo por conhecer o seu passado escolar, identificando as suas dificuldades e necessidades, e o contexto familiar em que se insere para poder criar e desenvolver condições de uma aprendizagem concordante com as suas capacidades, atitudes, valores e interesses (Coutinho, 1998, cit. por Clemente & Mendes, 2013). Contudo, não nos podemos esquecer que as suas “tarefas” para com a turma incluem também os aspetos burocráticos associados ao seu percurso educativo, devendo, por isso, fazer a gestão curricular, manter os sumários atualizados e registar todas as faltas dos alunos e devidas justificações.

É importante salientar que este trabalho se deve assumir como de índole colaborativo e, como tal, o exercício das funções de DT deverá integrar e articular também os restantes intervenientes (pais e professores) em termos de fazer cumprir, da melhor forma, o projeto curricular da escola (Roldão, 1995).

“É fundamental que os pais se integrem na vida escolar ativa dos seus educandos, de forma a conseguirem dar todo o apoio que eles necessitam no seu crescimento escolar.”(Picanço, 2012). Ao longo do meu percurso como estudante, e tendo também irmãos que ainda estão a percorrer esse caminho, sempre tive presente a ideia de que os EE iam perdendo o interesse, com o avançar da escolaridade dos seus educandos, em manter um papel ativo na escola, demonstrando-o sobretudo com a indisponibilidade para aparecer às reuniões de pais. Faziam o seu papel em casa e deixavam as restantes

¹⁴ Portaria 970/80 de 12 de Novembro em normas genéricas do diretor de turma (ponto 3).

obrigações escolares para os professores, atuando somente em situações estritamente necessárias (aquando convocados pelo diretor de turma ou outra situação semelhante). Isto para dizer que fiquei um pouco surpresa quando verifiquei que nesta escola sucedia exatamente o contrário. Comparando as duas turmas, os EE dos alunos mais novos mostraram um “desinteresse” superior à situação escolar dos seus educandos do que os da turma do 10º ano, o que poderá confirmar ou ir ao encontro das dificuldades sentidas pela DT do 5º ano na gestão de todo o processo.

Todavia, como Picanço (2012) também referiu nos seus estudos, os pais confiam a educação dos seus filhos à escola e, como tal, o DT, independentemente do interesse demonstrado ou da capacidade de acompanhamento que os EE revelam, deve fazer-lhes chegar toda a informação respeitante ao percurso educativo dos seus filhos (notas, faltas de atraso ou presença, informações relativas ao comportamento, entre outras).

A legislação¹⁵ prevê ainda que o DT crie condições de participação efetiva dos professores da turma na planificação dos trabalhos, assegurando a existência de meios e documentos orientadores necessários ao desempenho dessas atividades. Acompanhei este processo com a participação assídua nas reuniões do Conselho de Turma do 10º ano, o que me permitiu conhecer como se estabelece esta relação DT – professores.

Esta docente, apesar de ter de cumprir uma ordem de trabalhos pré-estabelecida, procurava criar, nestas reuniões, um ambiente quase familiar onde se via como mais uma colega de trabalho (apesar de dotada de informações privilegiadas). Neste sentido, a colaboração era o foco destes encontros e, através da partilha de dificuldades/constrangimentos sentidos na prática, procurava-se estabelecer novas estratégias de atuação que contribuíssem para o sucesso educativo de cada aluno.

“(…) o director de turma desempenha sempre um papel-chave na gestão e coordenação destes processos de desenvolvimento curricular, embora isso não

¹⁵ Portaria 970/80 de 12 de Novembro.

signifique que se substitua ou imponha as suas decisões aos professores (...)” (Roldão, 1995). Nestas reuniões isto era bem visível, uma vez que a opinião de cada professor assumia máxima relevância para qualquer tomada de decisão, abrindo-se uma votação sempre que as divergências de pensamento/opinião o justificassem.

Para mim esta envolvimento assume-se como o primeiro passo para o sucesso educativo. São tantas as preocupações de um DT que não faz sentido sequer pensar que se possa tratar de um cargo tão individualizado. Todos os docentes da turma têm um relacionamento diferente com cada aluno, tanto pelo âmbito da matéria que ensinam como também pela própria personalidade que assumem nas suas aulas, assim, este relacionamento de partilha só traz benefícios a este processo complexo do ensino e permite tomadas de decisão mais conscientes, ponderadas e adequadas ao real perfil da turma. Ter conhecimento do contexto todo permite, pois, definir as melhores estratégias de atuação e partir daí para um ensino focado nas individualidades de cada aluno por forma a torná-lo significativo para o seu crescimento e formação.

4.2.3. Desporto escolar

O DE surge no sistema educativo como um complemento curricular às escolas¹⁶, proporcionando, através da prática desportiva, uma formação holística dos seus atletas, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade; combatendo o insucesso e abandono escolar e a aquisição de hábitos de vida saudáveis¹⁷.

Assume também uma dimensão cívica preponderante, pois o contacto direto com a cultura desportiva permite a aprendizagem das regras e valores que contribuem para uma competição saudável; incutem o esforço para atingir metas desejadas e, ainda, o cumprimento de objetivos individuais e coletivos.

Como não tem um carácter obrigatório, a panóplia de modalidades que oferece surge como forma de seduzir o maior número de alunos possível para a prática

¹⁶ Programa do DE (2013-2017).

¹⁷ <http://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>.

desportiva. Nesta Escola a natação, o ténis, o badmínton¹⁸ e a ginástica são as ofertas desportivas disponíveis tanto para rapazes como para raparigas, no entanto, há ainda a possibilidade de inserção na equipa de futsal feminino ou de andebol masculino, o que traduz a importância do DE para a formação dos seus discentes.

Sendo gratuito, poderá tornar-se na única oportunidade de muitos alunos praticarem desporto regular fora das aulas de EF, mantendo-se a qualidade de ensino (as diferentes modalidades são lecionadas por professores de EF ou outros professores com habilitações equivalentes), portanto para além da diversidade desta oferta deveria existir também uma preocupação com os horários a que decorrem os treinos.

Como se pode constatar na Tabela que se segue (2), os horários dos treinos nem sempre são compatíveis com os horários escolares dos alunos, exceto há quarta-feira pois todas as turmas têm a tarde livre. Neste sentido, e apesar da excelente intencionalidade deste complemento curricular, perde-se o fator da regularidade tão precioso para a consistência formativa.

Tabela 2 - Horário do DE na Escola Sede

DIA	HORA	MODALIDADE
Segunda-feira	15h15 – 16h00	Natação Ténis
Terça-feira	15h15 – 16h00 16h55-18h25	Ténis Andebol
Quarta-feira	14h30 – 16h30 15h15 – 16h00 16h00 – 17h30	Futsal Natação Ginástica
Quinta-feira	16h55 – 18h25	Andebol
Sexta-feira	15h15 – 16h15 17h00 – 18h30	Futsal Ginástica

¹⁸ Disponível noutra escola do agrupamento.

Por exemplo, na minha turma tinha alunos inscritos no DE de andebol e de ginástica que só podiam participar num dos treinos. Nestes casos a gravidade não é assim tão acentuada porque conseguem complementar as 3 horas semanais de EF com mais 1 hora e 30 minutos de DE, contudo, no caso da Natação ou do Ténis, em que as sessões são mais curtas, a participação única semanal deixa aquém as expectativas deste projeto:

A oferta do desporto escolar na escola queda-se assim insuficiente, no tocante às suas possibilidades de responder às necessidades de prática desportiva, de gerar interesse e gosto pela prática, de formar o cidadão desportivamente culto, adepto de um estilo de vida ativo e saudável (Pinto & Graça, 2004, cit. por Graça & Mesquita, 2013, p. 10).

4.2.4. Atividades

4.2.4.1. Corta Mato

O programa anual do DE integra a prova de Corta Mato, contudo nem todas as escolas são obrigadas a ter um grupo-equipa que a represente, isto é, como se trata de um projeto complementar, a prova é aberta a todos os estudantes da escola que mostrem interesse em participar. Naturalmente que as provas do concelhio, regionais e nacionais são mais restritas e, por isso, cabe a cada instituição fazer a seleção dos alunos mais aptos.

Na escola cooperante, esta seleção foi feita através de uma prova de Corta Mato Escolar, que decorreu nas próprias instalações. Todas as turmas foram informadas do evento e coube aos professores de EF prepará-las devidamente para o mesmo, independentemente de estarem ou não todos os alunos interessados em participar.

No entanto, o trabalho dos professores quase que se encerra nesta etapa pois todo o evento é organizado e controlado pelos alunos do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, sobre alçada dos seus docentes. Assim, o GDEFD acaba por marcar somente a sua presença nesta atividade, colaborando pontualmente em situações em que tal se justifique (ex.: ferimentos em prova, desistências, entre outros).

Da minha turma inscreveram-se apenas quatro alunos, três rapazes e uma rapariga, tendo um desistido no dia anterior à prova. Os resultados foram bastante bons, garantindo um apuramento para o Corta Mato Concelhio.

Como as aulas não param, não tive oportunidade de acompanhar os meus alunos a esta segunda prova, ainda assim as notícias chegaram depressa e a rapariga foi apurada para o Corta Mato Regional, no qual também não estive presente.

4.2.4.2. Fit Challenge¹⁹

O EP no âmbito escolar preconiza o desenvolvimento da competência profissional do estudante estagiário em 3 áreas de desempenho, onde são definidas tarefas a desempenhar. Uma delas consiste em “promover pelo menos uma Ação, no âmbito das atividades desportivas, que facilite não só a integração e sociabilização dos alunos, como, também, promova sinergias com a comunidade”.

Neste sentido foi organizada pelos estudantes estagiários dos núcleos 1 e 2 desta escola cooperante uma atividade intitulada “Fit Challenge” que decorreu no dia 15 de Abril de 2015. Pela sua natureza, foi parte integrante das áreas 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional –, tratando-se assim de uma atividade de complemento curricular que teve que ser concebida, planeada, realizada e avaliada, indo ao encontro dos objetivos curriculares da EF, que exigiu uma gestão de recursos, que contribuiu para a integração e socialização dos alunos e para a promoção de estilos de vida ativa e saudáveis, que englobou um ambiente de partilha dos problemas e um espírito colaborativo, desenvolvendo-se competências argumentativas e comunicativas.

Foi então desenvolvida estando inserida no Plano Anual de Atividades da Escola, integrada nos projetos do Departamento de Expressões e do GDEFD.

¹⁹ Baseado no projeto de atividade realizado pelos núcleos de estágio desta escola cooperante (2015).

Perspetivou-se a sua realização para o dia 15 de Abril de 2015 para que a Atividade integrasse a Semana da Escola e do Agrupamento.

A Atividade, de índole prática, envolveu a participação de inúmeros membros da comunidade educativa, proporcionando aos alunos do 3º CEB e do Ensino Secundário uma manhã destinada à atividade desportiva, solicitando o seu desempenho motor tanto a nível competitivo como experimental.

A atividade “Fit Challenge” foi orientada por uma metodologia de projeto que contemplou a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. Desta forma, é deixado um olhar crítico sobre todo o trabalho produzido e uma breve alusão a considerações futuras.

4.2.4.2.1. Conceção e Planeamento

A ideia para a realização desta atividade surgiu por parte dos Professores Cooperantes, ao terem sugerido o planeamento de uma atividade desportiva que tivesse como tema o TF e, preferencialmente, a um nível competitivo. Desta forma, era dada continuidade ao trabalho desenvolvido pelos estudantes estagiários de anos anteriores, no que diz respeito à inclusão do TF como metodologia de desenvolvimento e melhoria da ApF. Todos os estudantes estagiários gostaram bastante desta proposta, não só pela temática mas pela variabilidade de atividades que seriam possíveis de proporcionar aos participantes.

Foi estruturada com 3 momentos a decorrer em simultâneo, que desde logo se assumiram como definitivas – a competição de TF e a experimentação com materiais de TF e as aulas de Zumba e Body Combat, que acabariam por funcionar também como ativação geral para as equipas que entrariam em competição.

Relativamente ao número de participantes, este foi um aspeto bastante discutido e ponderado. Inicialmente foi pensada a abertura da atividade para todos os alunos da escola, do 5º ano até ao 12º ano, sendo que a competição de TF apenas se destinaria aos alunos do 3º CEB, enquanto os do 2º CEB estariam em atividades de Orientação. Foi ainda colocada a hipótese de envolver os

alunos das outras escolas do agrupamento e de convidar escolas que estivessem a trabalhar com a metodologia do TF sob a forma de *FITSCHOOL*, orientadas por outros estudantes estagiários da FADEUP. Todavia, pela impossibilidade de abranger tantos alunos participantes (ao nível dos recursos materiais e temporais) e a simultaneidade de tarefas diversas em diferentes locais do pavilhão da escola, e depois de discutido com os Professores Cooperantes, a atividade apenas foi dirigida a todos os alunos do 3º CEB e do Secundário pertencentes a esta e a uma outra escola do agrupamento. Por questões relacionadas com a deslocação e transporte escolar, essa outra escola não pôde comparecer, pelo que os Professores de EF de ambas as escolas organizaram uma sessão de experimentação de TF para o dia seguinte. De mencionar que esta situação poderia ter sido acautelada através de um convite mais atempado, dando possibilidade de a escola criar e assegurar as condições necessárias para a sua participação.

No que concerne à competição do “Fit Challenge”, a sua estruturação não foi nada simples e foi marcada por visões e formas diferentes de organizar as provas e de organizar as equipas em cada uma. Ultrapassadas as divergências, estruturou-se a competição de TF em 3 provas: um 1º desafio “Challenge Equipas” que decorria em equipa e que consistia na realização do maior número de repetições durante 45”, repetindo-se o processo ao longo de 12 exercícios distintos; um 2º desafio “Top Challenge Equipas” com um circuito cujo objetivo era a sua realização no menor tempo possível onde competiam as 6 melhores equipas de cada ciclo de ensino; um 3º desafio “Top Challenge” com o circuito da bateria de testes *FITSCHOOL* para os 10 alunos - 5 rapazes e 5 raparigas de cada ciclo - com melhores prestações no primeiro desafio. Os circuitos e os exercícios baseados no TF foram delineados tendo em consideração a temporização da carga e a solicitação alternada dos grupos musculares, equilibrando-se a exigência técnica e condicional e respeitando-se os quatro pilares do movimento (Postura Bípede e Locomoção, Puxar e Empurrar, Baixar e Elevar (mudança de nível, Rotação e Mudança de Direção). No 1º desafio o objetivo dos alunos era a realização do maior número de repetições em 45 segundos, enquanto no 2º e 3º desafio pretendia-se a realização de um número

de repetições previamente estipulado no menor tempo possível. Tais metodologias utilizadas provêm da bateria de testes de ApF *FITSCHOOL* que tem vindo a ser cada vez mais implementada nas aulas de EF, indo ao encontro de um dos objetivos da atividade por mostrar e ser possível os alunos experimentarem diferentes formas de trabalho para a ApF.

Como já foi referido anteriormente, paralelamente à competição, decorria, no pavilhão da escola, uma atividade de experimentação dos mais diversos equipamentos ligados a esta metodologia de treino e, na sala de ginástica, aulas de grupo (Zumba e Body Combat) que serviam como ativação geral e específica para as equipas.

A dinâmica e organização das atividades delineadas exigia um número considerável de recursos humanos que puderam ser assegurados pela participação dos Professores de EF e dos alunos do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva das turmas do 11º I e do 12º E. A turma do 11º I esteve para não poder colaborar pois tinha uma visita de estudo marcada para o mesmo dia da atividade. Contudo, em data muito próxima à atividade, esta foi cancelada, o que permitiu a integração destes alunos no grupo de colaboradores, sendo uma enorme mais-valia para o bom desenrolar da atividade. Constituíram-se os observadores nas estações de cada um dos circuitos, uma vez que no desafio 1 eram necessários 24 pela sua dimensão e pela possibilidade de abranger 8 equipas em competição simultânea no mesmo circuito. Outros assumiram tarefas de acompanhamento dos estudantes estagiários na ativação geral, na experimentação e no secretariado/tratamento de resultados, bem como noutras tarefas que poderiam ser solicitadas. Para garantir o conhecimento e a integração com a dinâmica da atividade e seus acontecimentos, nomeadamente ao nível da tipologia de tarefas que teriam de desempenhar, foram-lhes dadas 2 sessões teóricas, sendo a primeira de carácter mais geral cujo propósito era a explicação do conceito e da dinâmica da atividade e, especialmente, a apresentação dos exercícios de TF onde a sua colaboração seria mais significativa, e a segunda com informações mais concretas sobre as etapas do desenrolar da atividade e as tarefas atribuídas a cada aluno. Foi ainda produzido um documento intitulado “Manual de Colaboradores” que continha

informações importantes sobre o seu papel na atividade, a explicação de cada uma das tarefas e respetivos responsáveis, a dinâmica e a organização envolvida em cada desafio e a bateria de exercícios de cada desafio organizada numa tabela que continha os juizes de cada exercício, a figura, os critérios de contagem e aspetos a ter em atenção. Desta forma, era-lhes solicitada a compreensão do todo da atividade e a preocupação com o seu papel de observadores apenas para os exercícios que lhes foram atribuídos. Relativamente aos Professores de EF constituintes igualmente como colaboradores da atividade, as suas tarefas foram delegadas pessoalmente e foi-lhes enviado por email o “Regulamento da Atividade” contendo informações sobre as inscrições, as atividades, a dinâmica da atividade, as tarefas e respetivos responsáveis, as baterias de exercícios e as fichas de inscrição.

Para os alunos participantes foi também elaborado um “Manual de Equipa” contendo informações sobre regras a serem cumpridas, figuras ilustrativas de cada um dos circuitos e sua organização (alunos a competir, alunos em espera, alunos observadores, local e rotação das estações), explicação dos aspetos fundamentais de cada desafio e o programa da atividade.

Tratando-se de um evento com uma dimensão bastante considerável, o grupo de estagiários optou por formular um orçamento que explanasse concretamente o custo de todos os recursos (alimentares e materiais) necessários ao desenrolar da atividade. A Escola acarretou todos os custos o que possibilitou a impressão dos cartazes, dos manuais referidos anteriormente, dos dorsais e dos resultados da competição e também assegurou o reforço alimentar para todos os participantes. Por unanimidade entre os estagiários, ficou decidido que os custos referentes aos prémios seriam assumidos por nós, apostando, assim, em algo personalizado, inovador e, sobretudo, inteiramente alusivo ao evento.

No que diz respeito aos recursos materiais, as instalações desportivas e todo o material presente nas arrecadações não exigiram um pedido formal de requisição, porém foi elaborado um documento a solicitar à Direção a aparelhagem de som, os microfones, o palco para as aulas de grupo, a impressora e o reforço alimentar, que seria distribuído pelos alunos do Curso

Profissional de Restauração, para todos os participantes. O equipamento de TF presente na estação de experimentação foi disponibilizado pelo Professor Cooperante.

Numa tentativa constante de encontrar a concepção ideal para a competição, acabamos por nos perder um pouco nos prazos estipulados, causando, assim, atrasos na elaboração do cartaz (versão final) e, sobretudo, na recolha de inscrições. Para que estas fossem possíveis, recorreremos ao apoio dos Professores de EF, que fizeram a divulgação junto das suas turmas e inscreveram as equipas interessadas. Tais inscrições foram-nos entregues em mãos, tendo também sido criado um email do evento para que fosse possível a sua concretização durante as férias da Páscoa. Foram abertas com o prazo limite de 5 de Abril, sendo necessário, pela interrupção letiva para férias da Páscoa, o alargamento do prazo para dia 10 de Abril. Todavia, foram aceites inscrições até à véspera do evento.

Os cartazes, após aprovação dos Professores Cooperantes e Direção da Escola, foram afixados um pouco por toda a escola, em locais cuja frequência de alunos era bastante significativa (entrada da escola, bar, átrio do pavilhão, polivalente, blocos, junto da secretaria). Os comunicados e os convites, após a mesma aprovação, foram enviados pela Direção da Escola e as autorizações para os EE foram entregues pelos Professores de EF.

Ambas as fases do Projeto – Concepção e Planeamento – demoraram a ser concretizadas, havendo aspetos que apenas foram tratados em data próxima da atividade. Integrado nesta fase esteve a concretização do Projeto da Atividade, documento esse que continha a apresentação da atividade (concepção, promotores, público-alvo, objetivos), a listagem de tarefas, o regulamento da atividade, a previsão orçamental, os recursos humanos e materiais, a descrição das atividades (bateria de exercícios dos 3 desafios), o cronograma do evento, a distribuição dos recursos humanos pelas atividades, o plano de organização (inscrições), a divulgação da atividade e os anexos (cartaz do evento, certificado de participação, convite, comunicado e ficha de inscrição). Neste sentido, destacamos como principais erros a elaboração tardia dos documentos cruciais

para o desenrolar da atividade, a não integração do briefing inicial com uma explicação dos 3 desafios para todos os alunos (com uma possível leitura e interpretação do manual de equipa para que cada uma viesse para a prova a saber o seu local de partida), já que a sua experimentação prática se tornava de todo inviável ao cumprimento do horário do evento, e a ausência de uma experimentação prática prévia dos circuitos constantes nos 3 desafios, isto é, anteriormente à sua colocação definitiva no projeto da atividade.

4.2.4.2.2. Realização

Foi nesta fase de concretização que os desafios se tornaram mais evidentes, não estando só em jogo a nossa capacidade de colocar em prática tudo o que projetamos, mas também a nossa capacidade de ação e de tomada de decisão sobre acontecimentos imprevistos ou situações desajustadas ao momento.

O evento iniciou-se com a credenciação de todas as equipas inscritas, integrando o registo de presenças, a colocação de dorsais e a entrega dos manuais de equipa. Esta tarefa prolongou-se em demasia não só pela chegada desfasada das equipas (o regulamento estipulava uma credenciação por equipa, com os 6 elementos presentes), mas também por algumas reformulações nas equipas resultantes da falta de comparência ou da desistência de alguns alunos. Como estas situações foram mais recorrentes no Ensino Básico, tal impossibilitou o cumprimento do horário da primeira ativação geral, desencadeando, conseqüentemente, o atraso de todas as atividades que se seguiram. Nesta tarefa cometemos um erro muito grave ao não nos certificarmos que os dorsais dos alunos do Ensino Secundário eram colocados conforme o número que lhes estava atribuído pelas listas de equipas. Os elementos das equipas não seguiram então a ordem de participação nos desafios, provocando, deste modo, incoerências entre os registos de prova, de acordo com os números do dorsal, e o nome dos alunos que obtiveram esses resultados. Quando detetado o erro, resolvemos a situação com uma re-credenciação de todos os alunos do Ensino Secundário, efetuada por 2 estudantes estagiários junto de todos eles, o que exigiu um período de tempo dedicado ao seu encontro, corrigindo-se, assim, a ordem dos participantes pelos dorsais que apresentavam.

A ativação geral foi dirigida pela instrutora de *Fitness* convidada, recorrendo a aulas de Zumba e Body Combat. Para garantir um transfere para a prova, cerca de 5 minutos finais foram usados para a mobilização dos músculos mais recrutados nas provas através de uma solicitação de padrões de movimento mais funcionais e, por isso, mais próximos aos exigidos no contexto competitivo, recorrendo-se a exercícios de base como agachamentos, afundos, pranchas, entre outros. Esta atividade conquistou a maioria dos alunos fazendo com que o esforço deles tivesse sido, por vezes, um pouco excessivo tendo em conta a exigência dos desafios seguintes.

Como esta atividade carecia de um horário específico para as diferentes equipas, a experimentação decorreu nos mesmos moldes, sendo possível coordenar mais facilmente os alunos intervenientes e garantir que todos os grupos dispunham do mesmo tempo para esta tarefa. Contudo, o horário fixo – baseado nos horários da ativação geral e das provas – provocou algum desconforto por parte de alguns alunos do Ensino Secundário, visto que na fase inicial do evento não podiam participar em nenhuma das atividades, levando a que alguns elementos de uma das equipas desistissem da competição, comprometendo desta forma a participação dos restantes elementos. De mencionar que a sua participação enquanto equipa não ocorreu, mas foi possibilitada a sua participação na experimentação e no circuito do desafio 1 de forma a poder lutar pelo apuramento individual para o 3º desafio.

Relativamente à competição propriamente dita, foram inúmeros os aspetos que nesta fase gostaríamos de reformular e de fazer melhor. Um deles, e o que acabou por provocar maior impacto, relaciona-se sobretudo com a exigência condicional dos desafios. Tratando-se de uma competição, a base de definição de exercícios focou-se na variedade/novidade de movimentos, para que os alunos compreendessem que o leque de exercícios do TF vão muito além daquilo que é possível explorar nas aulas de EF; mas também num equilíbrio de exigências, com uma alternância entre exercícios mais conhecidos/fáceis e outros mais complexos. Contudo, esquecemo-nos do aspeto mais importante para de facto o desafio ser totalmente equilibrado e ajustado às capacidades/idades dos alunos: o tempo de exercitação. O primeiro desafio era

composto por 12 exercícios e exigia a execução do maior número de repetições num intervalo de 45"/15". Apesar destes 15" de descanso serem prolongados por um período de espera (1') na troca entre executantes, no final deste desafio grande parte dos alunos acusaram um nível de exaustão bastante elevado, recusando-se até em participar em qualquer outra prova caso fossem apurados. No momento e perante estes acontecimentos e a limitação do tempo (tempo despendido vs. tempo restante para o final do evento), decidimos eliminar o 2º desafio. Desta forma, as equipas vencedoras seriam conhecidas com base nos resultados do 1º desafio, ficando a faltar apurar somente o Top10 individual. Contudo, numa conceção reformulada, não eliminaríamos nenhum dos desafios, optando antes por reduzir o tempo de execução do primeiro desafio, por exemplo com um intervalo de 20"/10", sendo fiel às suas características iniciais. O último desafio previa uma seleção de 10 alunos de cada ciclo de ensino, 5 rapazes e 5 raparigas, embora no Ensino Básico tenham sido apurados mais alunos pelos casos de empate ou de resultados muito próximos (diferença de 1 a 3 repetições). Ainda no Ensino Secundário, pela dificuldade em lançar os resultados, gerou-se alguma confusão nos apuramentos e até na prova em si, uma vez que faltavam alguns dados de alunos, que provavelmente atingiriam facilmente o patamar do Top10, e alguns alunos apurados apresentaram-se mas não participaram por motivos que nos foram alheios e dos quais não tivemos conhecimento. Reforça-se a tónica na dificuldade em apurar os resultados para esta prova, não só pelos erros cometidos mas também pelo curto espaço de tempo entre o final do desafio 1 (deste ciclo de ensino) e esta prova, causando alguma pressão na seleção imediata do Top10 e não havendo hipótese de comparar resultados (como no grupo anterior), o que não permitiu a participação de mais alunos. Apesar de o desenho da participação se restringir aos 10 melhores alunos, pela eliminação de um dos desafios teria sido benéfica a oportunidade de englobar mais alguns, mesmo com o horário tão controlado.

Entre estes dois desafios fomos brindados com uma excelente prestação do grupo-equipa do DE de ginástica que para além de valorizar uma vertente mais estética do Desporto proporcionou um belo momento de descontração,

especialmente para os que esperavam ansiosamente pela divulgação de resultados.

A cerimónia de entrega de prémios encerrou este evento, embora não com um cariz marcante e significativamente majestoso, pela pressão temporal de ter que o dar por encerrado. Com o avançar da hora e estando dependentes de transporte público para regressarem a casa, alguns alunos não marcaram presença neste momento, não sendo possível entregar os certificados de participação a todos os alunos intervenientes. Esta cerimónia podia, ainda assim, ter sido mais solene, isto é, recorrer à Comissão de Honra de uma forma mais organizada, estando todos os estagiários presentes e mantendo um pouco o suspense, não divulgando, em simultâneo, todos os vencedores (alunos e equipas) e encaminhando-os posteriormente para o pódio. Importante mencionar pois seriam algumas alterações que, olhando para trás, gostaríamos de implementar.

De uma forma geral, o evento teve um grande impacto. Contou com 156 participantes (58 do ensino básico e 98 do ensino secundário), com a participação dos alunos do grupo-equipa do DE de ginástica, com a colaboração dos alunos das turmas do 11º I e do 12º E, a colaboração e presença de 10 Professores de EF, da Diretora do Agrupamento, do Presidente da Associação de Pais e da Instrutora de *Fitness* convidada.

O envolvimento de todos foi notório, mas os alunos foram as personagens principais e atuaram com todo o empenho e entusiasmo nas atividades do evento (competição e experimentação), tornando-se isso bastante evidente no seu esforço, espírito competitivo e, sobretudo, na sua capacidade de superação, cumprindo-se, assim todos os objetivos a que nos propusemos com o desenvolvimento desta atividade (a) Promover estilos de vida ativa e saudáveis junto da comunidade educativa através da competição desportiva, b) Incutir o gosto pela prática desportiva, motivando os alunos para a aquisição de hábitos saudáveis no seu dia-a-dia, c) Promover a integração e socialização dos alunos, d) Divulgar o trabalho desenvolvido ao nível da EF na escola).

Assim, foram proporcionadas experiências distintas de cariz competitivo e não competitivo mediado pelo contacto com o treino da ApF através do TF, o uso de materiais variados, a panóplia de exercícios que podem ser feitos com ou sem materiais, a tipologia de modalidade solicitada na ativação geral, o aprender a dosear o esforço, o cansaço físico e a superação, lidar com a “derrota”, fazer o máximo possível, entre outros.

4.2.4.2.3. Avaliação

O que ficou da organização desta atividade foi um sentimento de dever cumprido, apesar dos vários constrangimentos que foram descritos anteriormente. Ficou patente a avaliação positiva que os diferentes professores fizeram em relação à atividade e à forma como esta foi organizada e gerida. No mesmo sentido, após a aplicação dos questionários (relatados mais abaixo) a alguns alunos da Escola Secundária de D. Dinis, foi possível constatar que a maioria dos alunos gostou da atividade.

Todavia, o contacto entre os estagiários durante o evento foi muito complicado por não termos definido de antemão uma estratégia de comunicação e pela constante troca de informações de cariz diversificado (tempo de ativação geral, alunos desistentes, resultados) que implicou o processamento e a consecução de respostas também diferenciadas.

Com a expectativa de que esta competição possa vir a ser desenvolvido num futuro desconhecido recordamos algumas propostas organizativas, no sentido do que deveria ter sido feito e não foi: (a) Apostar numa divulgação da atividade e de toda a informação referente à mesma com maior antecedência e pormenorização, dando oportunidade de os alunos se integrarem melhor com o trabalho desenvolvido; (b) Reunir com todos os professores e colaboradores para esclarecer as diferentes tarefas e definir os momentos cruciais em que necessitaríamos da sua ajuda e em que parâmetros; (c) Valorizar o trabalho em equipa (entre estudantes estagiários) com uma preparação mais prática (e atempada) do evento através de uma reunião prévia que permitisse sequenciar todas as ações – ver passo a passo tudo o que ia acontecer, tempos limite, quem fazia o quê e quando, pensar em estratégias para a rápida entrega de dorsais,

em métodos eficazes de encaminhar os alunos para os locais corretos, de gerir os registos para facilitar o seu tratamento, entre outros.

Ainda referente à fase da Avaliação, importa conhecer a opinião daqueles que foram os personagens principais deste evento – os alunos. Neste sentido e para contrabalançar esta nossa visão, apresentamos de seguida os resultados obtidos nos inquéritos distribuídos por alguns dos participantes, tratando-se de um documento orientador da escola que é aplicado aos alunos para se proceder à avaliação das atividades que são realizadas.

1. Conhecimentos prévios relativos à Atividade

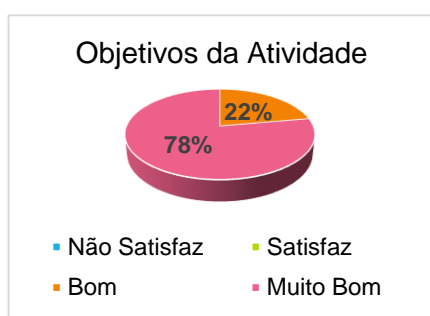


Gráfico 4 - Objetivos da atividade

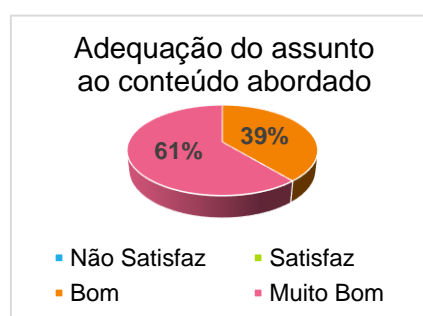


Gráfico 5 - Adequação do assunto ao conteúdo abordado

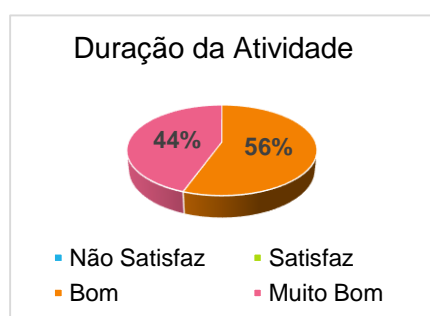


Gráfico 6 - Duração da atividade

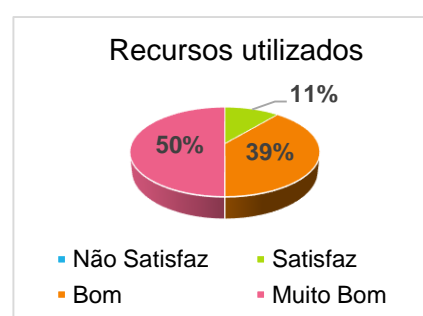


Gráfico 7 - Recursos utilizados

2. Participação

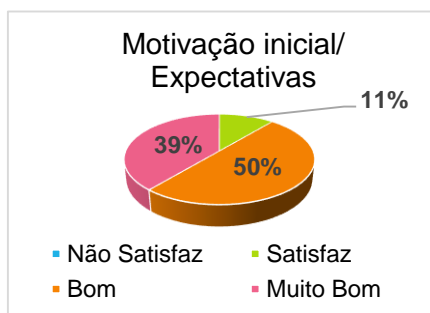


Gráfico 9 - Motivação inicial ou Expectativas

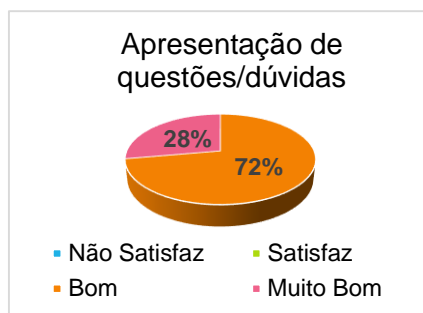


Gráfico 8 - Apresentação de questões ou dúvidas

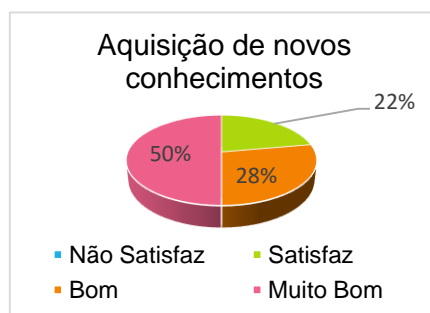


Gráfico 11 - Aquisição de novos conhecimentos

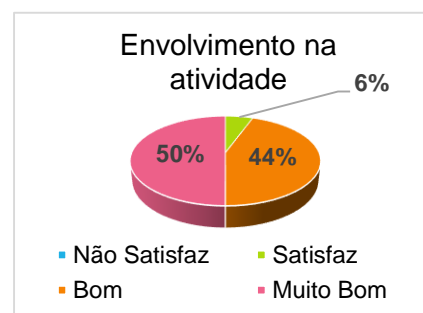


Gráfico 10 - Envolvimento na atividade

3. Relacionamento Interpessoal

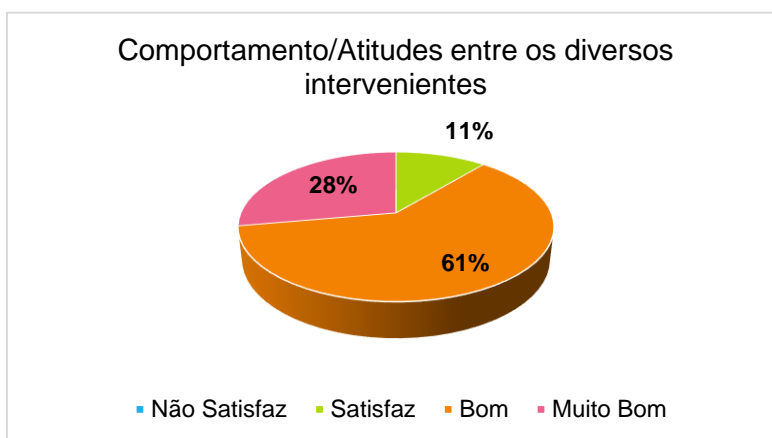


Gráfico 12 - Comportamento/Atitudes entre os diversos intervenientes

4. Avaliação Global da Atividade

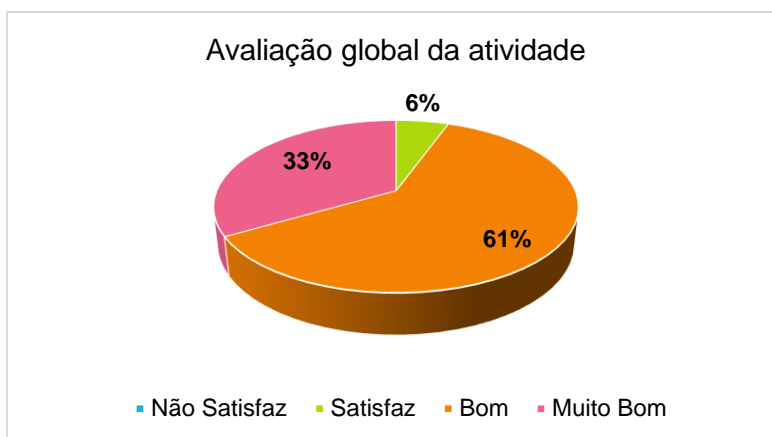


Gráfico 13 - Avaliação global da atividade

5. Aspetos Positivos da Atividade

A maior parte dos alunos mencionou como aspeto positivo a promoção do exercício físico e o conhecimento transmitido, o que vai ao pleno encontro dos objetivos a atingir com esta atividade.

Agradou-lhes também a grande adesão dos alunos, permitindo a interação com os colegas – de turma e de outras turmas – para se criar novas relações; o ambiente vivido; o fator competitivo; a organização do espaço; o contributo dos professores; a motivação por parte dos juizes de prova; e a exigência das provas, permitindo perceber as limitações individuais.

O principal aspeto mencionado centrou-se no controlo da contagem do número de repetições, seja mencionado como falha dos juizes (alunos colaboradores) seja no contributo insuficiente por parte dos professores.

Sugeriram também uma reformulação na seleção dos exercícios e tempo de prova (especialmente nos períodos de recuperação) devido à grande exigência do desafio 1; uma preocupação maior na organização do evento, controlando melhor a entrega dos dorsais e as desistências antes do início de cada prova e uma maior atenção no áudio (som do microfone pouco perceptível).

Além destas críticas, foram ainda lidos comentários como “Repetir mais vezes durante o ano letivo” e “Foi perfeita”.

4.3. Desenvolvimento Profissional

Desde que ingressei neste mestrado que identifiquei a reflexão como uma das grandes preocupações da FADEUP na formação de professores. Pretende-se que os profissionais da área sejam insatisfeitos com o conhecimento que vão adquirindo pois só assim serão capazes de inovar as suas práticas e procurar sempre fazer melhor.

Já fui demonstrando como esta “necessidade” esteve presente em cada dia do meu EP, não querendo estar a prolongar muito mais esta temática num contexto teorizado. Todos os temas que explorei ao longo deste relatório são resultado destas reflexões (seja na ação, sobre a ação ou sobre a reflexão na ação (Schön, 1997)) e, por isso, neste capítulo gostava de dar continuidade a esta lógica de pensamento e dar a conhecer mais um caso prático que exigiu uma reflexão aprofundada, um espírito crítico proeminente e, sobretudo, uma busca incessante por respostas que teimam frequentemente em não aparecer.

4.3.1. A Educação Física em perspetiva

Para as Jornadas de Encerramento do EP foi solicitado que cada núcleo de estágio apresentasse, em *poster* (Anexo I), uma conceção de EF numa perspetiva que tanto poderia ser pessoal como de docentes de EF ou outras disciplinas, alunos, EE, pessoal não docente, entre outros que se considerasse pertinente.

Havendo dois núcleos de estágio nesta escola, optou-se por unir esforços e apresentar um trabalho que tanto fizesse jus ao pedido como, simultaneamente, fosse mais uma fonte de aprendizagem. Assim, escolhemos ir ao “topo da cadeia” (instância política) e tentar perceber de que forma a legislação se traduz no ensino atual.

Quando se reflete sobre as questões da legitimação da EF muitas vezes não se encontram motivos plausíveis, de entre tantas justificações, para que não valorizem a disciplina que mais contribui para o desenvolvimento holístico das crianças e jovens, Mas a verdade é que vivemos num mundo de contradições e

o ensino não é exceção, portanto, a análise tem que ser feita ao contrário: não são os pais, os alunos ou outros professores que têm poder para desconsiderar esta oferta curricular, o problema vem de quem pensa nas linhas orientadoras pelas quais a atuação destes se rege!

Quando analisamos a legislação base como a Constituição da República Portuguesa (1976, com revisão em 2005), a Lei de Base do Sistema Educativo ([LBSE] aprovada em 1986, com revisão em 1997, 2005 e 2009) e o DL nº 95/91, de 26 de fevereiro (primeira legislação que aprovou o quadro geral da EF e do DE como unidades coerentes de ensino), o panorama até foi bastante favorável à nossa disciplina, todavia, com o avançar dos anos, alguns dos princípios foram sendo esquecidos e, conseqüentemente, as tomadas de decisão que fundamentam o ensino atual da EF contradizem os ideais então previstos.

Num contexto mais geral chama-nos a atenção de que **“Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei”** (Constituição da República Portuguesa, artigo 13.º) e que **“Todos têm direito à educação e à cultura”** (Constituição da República Portuguesa, artigo 73.º). Mas será assim tão linear? Também dizem que o sistema educativo se organiza de forma a **“Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, [...] e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”** (LBSE, artigo 3º, alínea b) e que **“O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito [...]”** (LBSE, artigo 6º, ponto 1) com o objetivo de **“Proporcionar o desenvolvimento físico e motor [...] detectando e estimulando aptidões nesses domínios”** (LBSE, artigo 7º, alínea c). Será que ainda se lembram de ter escrito isto?

A disciplina de EF encontra-se exatamente neste panorama débil pois para quem defendia que esta se desenvolve **“[...] através de programas próprios com três horas lectivas semanais [...]”** (DL nº 95/91 de 25 de fevereiro, artigo 3º, ponto 1) e que **“[...] é uma disciplina curricular obrigatória nos ensinos básico e secundário”** (DL nº 95/91 de 25 de fevereiro, artigo 2º), basta ler com mais atenção os princípios orientadores do ensino básico e secundário para

perceber que isto se torna inviável (ou pouco provável) com as condições atuais do ensino.

Por exemplo, no 1º ciclo do ensino básico (CEB) a EF é denominada por Expressão Físico-Motora, ainda que não perca o seu carácter obrigatório que já foi referido. Todavia, a sua carga horária é diminuta – antes eram definidas 3 horas semanais para todas as Expressões (Artísticas e Físico-Motoras)²⁰; atualmente apenas é definido um mínimo de 2 horas semanais para o Inglês²¹ – ou inexistente, isto porque os estabelecimentos de ensino recorrem cada vez mais às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de carácter facultativo, como substituição (e não como complemento, como prevê a lei) desta área disciplinar e tem uma avaliação somente qualitativa, ao contrário das disciplinas de Português, Matemática e Inglês²².

Para terminar esta análise crítica, selecionamos ainda alguns artigos respeitantes ao 2º e 3º CEB e Secundário com temas bastante discutidos atualmente. Em primeiro destaque, a desvalorização (social) da disciplina presente no artigo 28º do DL nº 139/2012 de 5 de julho: **“Exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final”** e, por último, mas sem menor importância, a (des)organização e (má) gestão dos currículos contemplada na introdução do DL nº 139/2012 de 5 de julho – “[...] **Dá-se flexibilidade à duração das aulas, eliminando-se a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos letivos de 45 minutos ou seus múltiplos**” – que tanto pode prejudicar a EF na Escola ao permitir a diminuição do tempo horário atribuído à disciplina como cria diversidade de interpretação e de valoração da EF entre os agrupamentos de escolas.

“A EF na Escola está longe de ser vista pelo próprio sistema educativo como prioridade ou como uma necessidade indispensável” (Matos, 2014), então, se

²⁰ DL nº 91/2013 de 10 de Julho, artigo 2º e 8º, Anexo I.

²¹ DL nº 176/2014 de 12 de Dezembro, artigo 2º e 8º, Anexo I.

²² DL nº 91/2013 de 10 de Julho, artigo 26º e DL nº 176/2014 de 12 de Dezembro, artigo 26º.

tem uma importância tão reduzida, porque é que ao analisarmos o currículo ela é das poucas (a par do Português e Matemática) que está presente em toda a escolaridade? Será necessário batalhar tanto pela legitimação de uma disciplina quando os objetivos da sua existência já foram (tão bem) compreendidos nas primeiras legislações, ou falta simplesmente alguém capaz de ignorar os desvarios de quem não sabe o que quer (leis alteradas todos os anos são o espelho desta indecisão e incoerência)?

Tenho consciência de que estas perguntas sem resposta começam a tornar-se um hábito neste relatório mas são sinónimo de que alguém foi capaz de me pôr a pensar, a sair da zona de conforto e pôr em causa o que vejo fazer ou faço, o que ouço ou digo. Pensar não é uma arte fácil e as respostas quase nunca estão acessíveis, por isso, todas elas transparecem as minhas inquietudes e podem quase traduzir-se como um apelo à sua revelação. Como aprendi neste estágio, não há somente um caminho correto, nem sequer uma só resposta para a mais simples das perguntas, como tal este trabalho surgiu como mais uma oportunidade de abrir novos trilhos que só o futuro poderá ditar como válidos.

5. ESTUDO

Treino Funcional na Escola: Influência do sexo e da prática desportiva no desempenho dos alunos

5.1. Objetivo

No seguimento de estudos anteriores²³ referentes à aplicação do TF nas aulas de EF, nomeadamente na UT anual de ApF incluída no plano curricular do Ensino Secundário, o presente estudo compara o desempenho dos alunos de três turmas do 10º ano tendo em consideração o sexo e os hábitos desportivos dos mesmos.

5.2. Enquadramento

5.2.1. A Aptidão Física nas aulas de Educação Física

Como é ilustrado na Tabela 3, o conceito de ApF não é consensual. Contudo, importa realçar que “ (1) está relacionada com o rendimento de todas as tarefas diárias realizadas; (2) envolve os domínios das aptidões físicas, psicomotoras, perceptivas e cognitivas; (3) é um todo que deve ser trabalhado nos seus diversos domínios; (4) está diretamente relacionada com a promoção e manutenção da saúde.” (Batista, Rêgo & Azevedo, 2013).

Tabela 3 - As diferentes perspetivas do conceito de ApF²⁴

Cureton	1940	Capacidade de controlar o corpo e a capacidade de trabalhar arduamente durante um longo período de tempo sem diminuir a eficácia.
Fleishman	1964	Capacidade funcional do indivíduo em realizar alguns tipos de atividades que exigem empenho muscular.
Karpovich	1965	O grau de capacidade para executar uma tarefa física particular sobre condições específicas de ambiente.
Organização Mundial de Saúde	1978	Capacidade para realizar trabalho muscular de forma satisfatória.
American Alliance for Health, Physical	1980	<i>Continuum</i> multifacetado que se prolonga desde o nascimento até à morte. Os níveis de aptidão física

²³ Realizados por estudantes estagiários em contexto de EP.

²⁴ Adaptado de U.S. Department of Health and Human Services (1996); Leite (2009); Garganta e Sobral (2012); Batista, Rêgo e Azevedo (2013); Favacho e Rosa (2013).

Education, Recreation and Dance		são afetados pela atividade física e variam desde a capacidade ótima em todos os aspetos da vida até limites de doença e disfunções.
Sobral e Barreiros	1980	Capacidade de efetuar, de modo eficiente, um determinado esforço.
Safrit	1981	Constructo multidimensional que não pode ser adequadamente expresso por uma simples medida.
Casperson et al.	1985	Conjunto de atributos que as pessoas têm ou adquirem e que estão relacionados com a capacidade de executar atividades físicas.
Pate	1988	Estado caracterizado por uma (1) capacidade de executar atividades diárias com vigor e (2) demonstração de traços e capacidades que estão associados ao baixo risco de desenvolvimento prematuro de doenças e hipocinéticas.
American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance	1989	Estado de bem-estar físico que permite às pessoas (1) realizar atividades diárias com rigor; (2) reduzir o risco de problemas de saúde associados à ausência de exercício e, (3) estabelecer uma base de aptidão para permitir a participação numa variedade de atividades físicas.
March	1993	Constructo multidimensional que não pode ser adequadamente compreendido se a multidimensionalidade for ignorada.
Bouchard e Shephard	1994	Características que permitem um bom rendimento numa dada tarefa motora, num envolvimento físico, social e psicológico específico.
U.S. Department of Health and Human Services	1996	Capacidade de realizar tarefas diárias com vigor e agilidade, sem fadiga excessiva e com energia suficiente para desfrutar de atividades de tempos livres e para atender emergências imprevistas.
Maia e col.	2001	Capacidade de realizar com rigor as tarefas do quotidiano, bem como a demonstração de traços e capacidades que estão associados ao risco reduzido de doenças hipocinéticas.
Guiselini	2004	Simple capacidade de movimento

O desenvolvimento da ApF, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, apresenta-se nos PNEF como uma das finalidades da disciplina de EF.

Segundo este documento²⁵ os alunos devem “elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais” através de um “trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade”.

Atendendo a esta exigência, e lembrando que este trabalho deve ser desenvolvido todas as aulas e em articulação com as restantes matérias de ensino, recorreremos à metodologia do TF, cujos critérios consideramos irem ao encontro das nossas pretensões.

5.2.2. Treino Funcional

O TF, apesar de atualmente ser extremamente popular, é uma realidade antiga que nem sempre tem uma correta interpretação e, conseqüentemente, uma devida aplicação (Almeida, 2012). Desta forma, e podendo este ser utilizado em praticamente “todos os contextos do Exercício Físico”, ao trazermos esta metodologia para as aulas de Educação Física devemos ter um cuidado redobrado, de forma a não colocar em risco a integridade do aluno (Garganta, 2015).

Tal como o conceito de ApF anteriormente revisto, a Tabela 4 demonstra a dificuldade em chegar a uma definição consensual de TF.

Tabela 4 - As diferentes perspetivas do conceito de TF²⁶

Vern Gambetta e Gary Gray	1995	Atividade multiarticular, multiplanar, enriquecida propriocetivamente que envolva desaceleração (redução de forças), aceleração (produção de forças) e estabilização; volume de instabilidade controlado; e uma gestão da gravidade, das forças reativas do solo e dos momentos de força.
Vern Gambetta	1999	
Juan Carlos Santana	2000	Um espectro de atividades que condicionam o corpo consistentemente com a integração dos seus movimentos e/ou utilizações.
Michael Boyle	2003	Um contínuo de exercícios envolvendo equilíbrio e propriocepção, executado com os pés no chão e sem a utilização de máquinas, para que a força seja realizada em condições instáveis e o peso corporal é gerido em todos os planos do movimento.

²⁵ PNEF 10^o, 11^o e 12^o anos - cursos gerais e cursos tecnológicos.

²⁶ Adaptado de Almeida (2012); Garganta e Santos (2015).

National Strength and Conditioning Association	2005	Envolve movimentos que são específicos – em termos de mecânica, coordenação e/ou energética – para as atividades do dia-a-dia.
Rui Garganta e Carla Santos	2015	Conjunto de exercícios que promovam a condição física com base em <i>padrões de movimento</i> ²⁷ que sirvam de suporte para a realização de um conjunto alargado de tarefas do dia-a-dia ou técnicas desportivas.

Partindo destas duas últimas definições e passando a ver o corpo como um todo, em vez de músculos isolados, o TF apela à função motora global, exigindo que funcione de forma integrada e multidimensional para produzir os movimentos para os quais foi concebido – Locomoção; Rotação; Baixar/Levantar; Empurrar/Puxar (Garganta, 2014).

Estes são os quatro pilares do movimento e é neles que se sustenta o TF. Dentro destes, existe uma infinidade de exercícios que se podem realizar, consoante o objetivo pretendido, o material utilizado, as características do indivíduo, entre outros inúmeros fatores. Isto é, o treino não depende somente do exercício em si mas de tudo o que o envolve, tornando-se funcional numas ocasiões e não funcional noutras (Mel, 2002).

Almeida (2012) acrescenta que a especificidade característica desta metodologia pode ser mecânica, coordenativa e enérgica, devendo ter o cuidado, na seleção dos exercícios, de não confundir a sua aparência externa com a sua verdadeira especificidade (por exemplo, ter em conta não só o padrão do movimento mas também o impulso, força ou potência em que o mesmo é realizado).

A perspetiva holística deste tipo de treino procura os movimentos em múltiplos planos, a estabilização do core, as diferentes ações musculares (concêntrica, excêntrica e estática), a proprioceção, a força, a resistência e a mobilidade. Isto porque para além de existir uma panóplia de materiais propícios a esta prática, o treino é também viável com materiais alternativos (tudo o que existe

²⁷ Os autores entendem como sequências motoras que se realizam habitualmente e que visam criar uma espécie de “base de dados” para ser utilizada no futuro.

no espaço de treino) ou recorrendo somente ao peso do próprio corpo (Garganta, 2014).

5.3. Metodologia

5.3.1. *Corpus* do Estudo

O programa de treino foi aplicado às três turmas de 10º ano atribuídas às estudantes estagiárias do núcleo 1.

Contou com a participação de 55 alunos, 16 do sexo masculino e 39 do sexo feminino, tendo em consideração que foram excluídos do estudo todos os alunos que não compareceram a algum dos momentos de avaliação (Tabela 5).

Tabela 5 - Caracterização do Corpus do Estudo

Turma	Curso	Nº Alunos	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Idade
			Atletas	Não Atletas	Atletas	Não Atletas	
10º A	Ciências e Tecnologias	21	3	4	4	10	14-18
	Letras e Humanidades	4	1	1	1	1	
10º D	Letras e Humanidades	15	1	2	4	9	14-17
10º E	Artes Visuais	14	1	3	5	5	14-16
Total		55	6	10	14	25	14-18

5.3.2. Implementação do Programa

O programa de treino começou a ser implementado desde o início do ano letivo, iniciando-se com um trabalho exploratório dos diferentes equipamentos, dos padrões de movimento recrutados em cada exercício da bateria de testes a aplicar e dos procedimentos de observação e registo.

A primeira avaliação decorreu entre outubro e novembro, contudo o protocolo sofreu algumas reformulações e foi necessário repetir todas as situações em dezembro, ainda antes de terminar o primeiro período. Este contratempo acabou por trazer alguns benefícios para este estudo pois contribuiu para a criação de

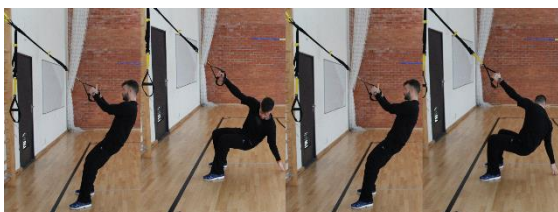
condições de realização muito semelhantes nos dois momentos analisados: assimilação do padrão de movimento e aumento da autonomia e responsabilidade do aluno que contribuem em larga escala para o cumprimento rigoroso do protocolo.

Apesar de estar enquadrado numa UT (40 UL) e exigir uma avaliação contínua, foram considerados, para este estudo, somente o segundo momento de avaliação (já referido) e o último, realizado em junho. Entre estes meses proporcionou-se o trabalho de ApF assente na metodologia do TF com recurso a circuitos variados, de complexidade e intensidade distintas, utilizando os materiais existentes na escola ou simplesmente o peso do próprio corpo.

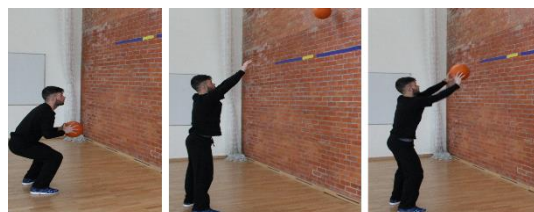
5.3.2.1. Bateria de testes *FITSCHOOL*

Em cada avaliação recorreu-se à bateria de testes *FITSCHOOL*, composta pelos seguintes exercícios:

1 - AGACHAMENTO COM TORÇÃO DO TRONCO NO TRX



2 - LANÇAMENTO DE PEITO COM BOLA MEDICINAL



3 - EQUILÍBRIO NUMA PLATAFORMA INSTÁVEL



4 - DESENVOLVIMENTO COM KETTLEBELL



5 - SALTAR À CORDA A PÉS JUNTOS



6 - BURPEES



Figura 1 - Exercícios da bateria de testes *FITSCHOOL*

5.3.2.2. Modelos de Avaliação

A aplicação desta bateria pode dar-se sob a forma de exercícios isolados ou sob a forma de circuito.

No primeiro teste o objetivo consiste na realização do maior número de repetições em 45 segundos

No teste em circuito é exigido que o aluno realize um número concreto de repetições (1,2,3,4 e 6 x 10; 5 x 20) de cada um dos exercícios expostos, no mínimo tempo possível, respeitando a sequência apresentada na figura 2.

Para concretizar cada uma destas avaliações foram ainda tidos em conta os seguintes aspetos:

- a) Formação de grupos de 2 alunos (1 executante, 1 observador);
- b) Professor controla o tempo e técnica, com especial atenção sobre os alunos observadores;
- c) As execuções incorretas (que não cumprem os critérios estabelecidos) não são contabilizadas mas o aluno mantém-se em prova até ao final do tempo ou circuito.

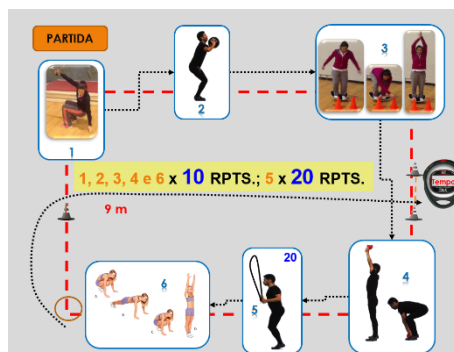


Figura 2 - Teste em Circuito

Fonte: Garganta e Soares (2015)

5.3.2.3. Material

Dada a sua especificidade, a aplicação desta bateria requer algum material:

- TRX;
- Bola medicinal (3kg - feminino, 4kg - masculino);
- Plataforma instável e dois cones de 20 a 25cm;
- Kettlebell (8kg - feminino, 12kg - masculino);
- Corda de saltar

Face à sua disponibilidade na escola, foi possível incluir mais alunos em cada estação, facilitando o processo de avaliação (especialmente na turma mais numerosa).

5.3.3. Tratamento de dados

Terminados os dois momentos de avaliação, nas três turmas, procedeu-se à criação de uma base de dados (Anexo II) com todos os resultados obtidos para posterior tratamento estatístico.

Para tal recorreu-se às ferramentas de análise de dados do programa informático EXCEL e foram utilizadas as seguintes variáveis: turma, sexo, prática desportiva, score 1 e 2 (total dos resultados obtidos nos 6 exercícios, das primeira e última avaliações dos testes isolados, respetivamente) e circuito 1 e 2 (tempo, em segundos, de realização da prova nos dois momentos de avaliação).

Para estudar os resultados obtidos recorreremos à estatística inferencial através do Teste T de medidas repetidas, possibilitando a comparação de uma mesma amostra e mesmo teste em momentos diferentes. Para comparação entre sexo ou prática desportiva, como a amostra variava foi necessário recorrer ao Teste T de medidas independentes.

A análise resulta da comparação dos valores médios obtidos em cada avaliação, considerando-se um valor de significância de 5% pois, como enunciam Botelho, Silva e Cruz (2008), «Por consenso, é habitual considerar-se que caso o valor de p seja inferior a 0,05, a probabilidade dos resultados serem devidos a erros aleatórios é suficientemente baixa para ser desprezada e assim considerarem-se os resultados como “estatisticamente significativos”».

5.4. Resultados e Discussão

Todos os resultados analisados dizem respeito às três turmas das estudantes estagiárias e serão obtidos em função do sexo e dos hábitos de prática desportiva dos alunos. Optamos por não fazer o estudo com distinção entre as turmas devido ao desequilíbrio encontrado no número de alunos, por sexo, em cada uma.

No que diz respeito à prática desportiva, foram selecionados os alunos que, ao longo do ano, apresentaram uma prática regular, extracurricular, indo além dos 180 minutos que as aulas de Educação Física proporcionam. Entre esta pequena amostra podemos encontrar alunos com treinos diários ou bi-diários, ou, por outro lado, apenas com 2 horas semanais de DE.

Para facilitar esta análise, os dados serão apresentados sob a forma de uma tabela com enfoque nos resultados da avaliação inicial e avaliação final [média e desvio padrão (μ e σ), no valor de z (t-crítico) e no valor de significância de cada teste (valor de p).

Para análise dos resultados, são apresentadas duas hipóteses:

- H0: $\mu_1 = \mu_2 \Leftrightarrow \mu_d=0$
- H1: $\mu_d \neq 0$, $p < 0,05$

Tabela 6 - Desempenho global dos alunos do sexo feminino e masculino

	Sexo	Início	Fim	Valor z	Valor p
Testes Isolados	Feminino	162±27	228±25	1,6860	<u>7,16E-19</u>
	Masculino	178±38,9	230±30,5	-7,5719	<u>1,68E-06</u>
Circuito	Feminino	155±27	131±18	6,1274	<u>3,81E-07</u>
	Masculino	154±43	123±23,4	3,5009	<u>0,0032</u>

Com os resultados apresentados na Tabela 6 pode-se verificar que existe uma melhoria de desempenho por parte dos dois grupos, tanto nos testes isolados como em circuito.

O valor de significância registado nos dois testes indica que a diferença apresentada é, estatisticamente, bastante significativa ($p < 0,05$), permitindo concluir que houve melhorias consideráveis da avaliação inicial para a final.

Nos testes isolados este progresso é observável pelo aumento do valor médio de repetições totais (score dos seis testes) da primeira para a segunda avaliação. No que respeita ao teste em circuito, este revela-se pela diminuição do valor médio pois corresponde a uma realização da prova em menos tempo.

Consideramos que os elevados valores do desvio padrão podem justificar-se pela grande amplitude no número de repetições que os alunos efetuaram em cada teste. Por exemplo, no segundo momento, enquanto o valor mínimo e máximo no kettlebell são, respetivamente, 15 e 27 ($\mu = 21$), no teste de salto à corda esses valores são de 35 e 114 ($\mu = 75$), o que, traduzido no score deste mesmo momento, representa um intervalo entre 156 e 282.

No teste em circuito estes valores são igualmente elevados. Contudo, como esta prova é de grande exigência ao nível de todas as capacidades, entende-se que os alunos com um reportório motor mais rico consigam ter um maior rendimento que os alunos menos ativos.

Parece-nos, ainda, existir uma tendência para este valor ser maior nos testes iniciais, em comparação com os finais. Pensamos que poderá ter a ver com os níveis diferenciados de competências derivados das vivências desportivas anteriores.

Tabela 7 - Comparação do desempenho global entre sexos

	Início		Fim	
	T. Isolados	Circuito	T. Isolados	Circuito
Sexo Feminino	162,5±27	154,7±27	228±25	131,1±18
Sexo Masculino	177,6±38,9	153,5±43	230±30,5	123,4±23,4
Valor z	-1,6129	0,1245	-0,2061	1,2928
Valor p	<u>0,1127</u>	<u>0,9014</u>	<u>0,8375</u>	<u>0,2017</u>

Estes resultados (Tabela 7) permitem afirmar que os treinos de ApF em todas as aulas contribuíram para o desenvolvimento das capacidades motoras globais de todos os alunos. A inexistência de diferenças significativas ($p > 0,05$) entre sexos poderá justificar-se pelos ajustes existentes no peso dos materiais utilizados por cada um, indicando que se encontram devidamente adaptados às diferentes características de cada um.

Tabela 8 - Influência da prática desportiva no desempenho em Testes Isolados

	Início	Fim	Valor z	Valor p	Início	Fim	Valor z	Valor p
	Sexo Masculino				Sexo Feminino			
Atletas	210,3 ±29	250,5 ±30	-2,6904	0,0433	180,1 ±18	245,3 ±19	-9,4050	<u>6,92E-07</u>
Não Atletas	158±30	217,6 ±23	-9,7654	4,36E-06	153,7 ±27	219,8 ±23	-13,235	<u>8,55E-13</u>
Valor z	-3,2184	-2,2884			-3,1302	-3,3874		
Valor p	<u>0,0062</u>	<u>0,0382</u>			<u>0,0034</u>	<u>0,0169</u>		

Com a análise da Tabela 8 é possível constatar que na primeira avaliação existiram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os valores médios dos alunos atletas e não atletas de ambos os sexos, sugerindo que os alunos com maior repertório motor tiveram uma maior capacidade para resistir à fadiga ao longo dos 45 segundos do teste, cumprindo um maior número de repetições.

O facto da época desportiva extracurricular coincidir com o início do ano letivo, poderá justificar esta diferença significativa entre alunos atletas e não atletas, uma vez que os primeiros apresentam, desde cedo, uma carga de treino considerável. Por isso, e tendo em conta os princípios de treino, um aluno treinado obtém, geralmente, melhores resultados que um não treinado.

Mas se atentarmos à comparação dos dois momentos de avaliação, verifica-se que apesar da evolução significativa de todos os alunos, os não atletas acabam por alcançar o patamar inicial dos atletas, que entretanto continuaram a progredir ao longo do ano letivo.

Tabela 9 - Influência da prática desportiva no desempenho em Circuito

	Início	Fim	Valor z	Valor p	Início	Fim	Valor z	Valor p
	Sexo Masculino				Sexo Feminino			
Atletas	133,8 ±25	110,3 ±10	2,3409	<u>0,0663</u>	144,7 ±21	125,9 ±21	3,5551	<u>0,0040</u>
Não Atletas	165,3 ±47	131,3± 26	2,7011	<u>0,0244</u>	159,7 ±28	133,7 ±16	5,0597	<u>3,19E- 05</u>
Valor z	1,4169	1,7995			1,6702	1,2776		
Valor p	<u>0,1784</u>	<u>0,0935</u>			<u>0,1033</u>	<u>0,2094</u>		

No teste do circuito, apesar das melhorias observáveis na Tabela 9 pela diminuição dos valores médios (em segundos), indicativa da redução no tempo de execução da prova, as diferenças entre atletas e não atletas de ambos os sexos não apresentam relevância estatística para este estudo.

Devemos, no entanto, ter em atenção que a comparação dos dois momentos nos alunos atletas do sexo masculino revelam que não existem diferenças significativas. Pensamos que esta evidência se deve ao facto destes alunos estarem mais preparados inicialmente para o treino, de acordo com o referido anteriormente quando falamos do início da época desportiva.

Ainda assim, esta situação não se coloca nos atletas do sexo feminino, dando a entender que se deve à menor regularidade de treinos e também a intensidade dos mesmos a que estão sujeitos. Isto poderá também ser visível nos valores médios de cada teste pois, apesar da sua diferença significativa entre momentos de avaliação, revelam-se sempre inferiores aos alunos do sexo masculino.

5.5. Conclusões

A aplicação desta bateria decorreu entre os meses de dezembro e junho, ainda que o trabalho de ApF baseado na metodologia do TF tenha decorrido em todas as aulas de EF ao longo do ano letivo.

Quando comparamos o desempenho dos alunos nos dois momentos de avaliação e verificamos que existem diferenças significativas entre eles, reconhecemos que esta metodologia de treino se adequa a alunos com diferentes níveis de aptidão e que a sua aplicação nas aulas de EF cumpre o objetivo delineado para esta UT: “elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais”.

Contudo, existe uma exceção nos alunos atletas do sexo masculino, o que nos leva a pensar que se deve sobretudo ao volume de treino extracurricular. Tratando-se de uma metodologia de treino funcional, onde são recrutadas todas as capacidades motoras dos alunos, faz com que de uma forma geral todo o trabalho fora das aulas de EF permita uma excelente performance deste grupo de alunos.

Não constatamos diferenças significativas quando comparamos entre sexos, o que, como referimos anteriormente, sugere que a bateria *FITSCHOOL* está devidamente ajustada às diferenças de ambos os sexos.

De um modo geral, a aplicação da metodologia do TF nas aulas de EF contribuiu para um enriquecimento destas, uma vez que:

- Os exercícios ou a intensidade em que são executados adaptam-se a todos os níveis de desempenho dos alunos, permitindo adequar os objetivos e garantir um empenhamento motor constante por parte de todos;
- Promove o espírito competitivo tanto a nível individual (superação dos seus próprios resultados) como a nível de turma (num esforço constante de atingir os melhores resultados), tornando-se numa atividade motivante para os alunos;

- A utilização de música nestes momentos contribui também para manter os alunos mais concentrados na tarefa pois torna-a mais agradável.

Assim, a aplicação da bateria *FITSCHOOL* contribuiu para constatar, de uma forma mais objetiva, que o TF é facilmente adaptado ao contexto de aula de EF e que proporciona aos alunos momentos de esforço, de superação e de competição saudável, sendo visível que após as 40 UL se obtêm resultados significativamente positivos na performance dos alunos.

5.6. Referências Bibliográficas

- Almeida, J. P. (2012). Definição de Treino Funcional [Documento de apoio]. Versão não editada.
- Botelho, F., Silva, C., & Cruz, F. Epidemiologia explicada – O valor de prova (p). *Acta Urológica* (25), 55-57.
- Garganta, R. (2014). Tópicos da Educação Física e Desporto I: Avaliação e Prescrição do Exercício com Base no Treino Funcional [Documento PowerPoint].
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" perspetivas do treino funcional. In R. Rolim, P. Silva & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. Porto: FADEUP.
- Garganta, R., & Soares, J. (2015). Testes Funcionais - Treino Funcional e Condição Física [Documento PowerPoint].
- Mel, C. (2002). Functional training revisited. *National Strength & Conditioning Association*, 24 (5), 42-46.
- Oliveira, S. G. (2014). Os pilares da Competência Pedagógica habitam na casa da Reflexão. Porto: Relatório de Estágio apresentado a FADEUP.
- USDHHS. (1996). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion

6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

Não me agrada especialmente escrever este capítulo porque, se pensarmos bem, a única coisa que se conclui, de facto, é o ciclo de estudos. O documento fica, e ficará sempre, incompleto, uma vez que o distanciamento sobre todos os assuntos aqui descritos permitiria acrescentar continuamente algum detalhe, reforçar alguma ideia ou até, num momento de insanidade pura, escrever mais uns tantos volumes com todas as outras experiências que foram sendo, de certa forma, camufladas.

Importa também referir que o culminar desta formação inicial é o ponto de partida para outras tantas “páginas” de novos conhecimentos, aprendizagens e reflexões resultantes de uma eterna insatisfação com os progressos que se vão atingindo nas etapas futuras de uma estudante que sonha ser professora.

Com esta experiência do estágio senti a exigência e dificuldade que é assumir o cargo de docente, sendo um ingrediente especial para uma aprendizagem significativa e duradoura. No entanto, não posso dizer que hoje estou satisfeita com o que fiz porque apesar de todos os bons resultados alcançados tenho consciência de que ainda falta um longo percurso pela frente até poder começar a assumir como minhas algumas das características de “bom professor”.

Como disse num dos capítulos do relatório, há aprendizagens que se manifestam ilusoriamente quando colocadas à prova num tempo relativamente próximo ao da sua aquisição. Se pensarmos que isto pode também ser válido para qualquer um dos estagiários que encerra agora este percurso, o cenário não é muito acolhedor. Com a conjuntura atual, as oportunidades de trabalhar nesta ou noutra área de exigências semelhantes são escassas e, como tal, tudo o que se foi explorando, experimentando ou até guardando como exemplo de “boa prática”, poderá desvanecer-se no tempo em que nada disso é possível de exercitar.

Creio que é sobretudo nesta inquietação que o relatório de estágio se sustenta. Revive-se cada momento, vezes e vezes sem conta, uma tentativa de registar os aspetos mais marcantes com o receio de que um dia, olhando para trás, só restem estas palavras como “prova” da sua existência.

É um verdadeiro desafio escrever sobre estas vivências de modo a que qualquer leitor as entenda do mesmo ponto de vista em que foram sentidas e pensadas. Não há palavra alguma que seja mais rica que o sentimento, mas se no conjunto destes capítulos o leitor tiver conseguido imaginar-se neste contexto e a viver algum destes episódios, podia dizer que o meu objetivo tinha sido cumprido, dando a conhecer o lado bom e menos bom deste ano tão exigente.

Para mim o relatório teve um peso substancial no entendimento do meu próprio estágio porque me permitiu estender a reflexão a tantos outros temas extra-aula e a compreender as suas interligações que tornou esta experiência muito mais enriquecedora do que julgava ter sido, alargando as minhas potencialidades, os meus limites e as minhas possibilidades a nível pessoal e profissional.

Por vezes, no ritmo avassalador do trabalho, torna-se difícil pensar em todos estes aspetos de forma tão aprofundada e há uma tendência de se “deixar ir” no ritmo das tentativas (refletidas e fundamentadas) e esperar que tudo dê certo a qualquer momento. Ao escrever fiz o esforço por ir buscar essas inquietações do dia-a-dia e analisá-las mais pormenorizadamente, numa tentativa de ir juntando as peças que tantas vezes me fizeram acreditar que pertenciam a *puzzles* diferentes.

Terminada esta etapa, fica o sentimento de dever cumprido e um desejo de poder voltar à escola muito em breve para novas aventuras.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alho, S. M., & Nunes, C. (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Educação*, 32(2), 150-158.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto "matéria" de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*(23), 77-93.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar? *Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Clemente, F. M., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *EXEDRA, Revista Científica*(7), 70-85.
- Comenius, J. A. (2001). *Didáctica Magna* (J. F. Gomes, Trad. eBook ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Crum, B. (1993a). A crise de identidade da educação física ensinar ou não ser, eis a questão. *Sociedade Portuguesa de Educação Física, Inverno/Primavera*(7/8), 133-148.
- Crum, B. (1993b). *A critical review of competing PE concepts*. Relatório de Estágio apresentado a
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" perspetivas do treino funcional. In R. Rolim, P. Silva & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. Porto: FADEUP.
- Garganta, R., & Soares, J. (2015). Testes Funcionais - Treino Funcional e Condição Física [Documento PowerPoint].
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1978). *Looking in classrooms*. New York: Harper and Row.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar*. Portugal: Editora FADEUP.

- Graça, A. B. S. (1999). O conhecimento do professor de educação física. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto : perspectivas e problemáticas* (pp. 167-263). Lisboa: Livros Horizonte.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º Anos: Cursos Gerais e Tecnológicos. *Direção Geral da Educação* Consult. Setembro, 2014, disponível
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.
- Matos, Z. (1989). *Abordagem pedagógico-didática da disciplina na aula de educação física*. Porto: Dissertação de apresentada a Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2014). Educação física na escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-188). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2013). Didática do Desporto - Avaliação das aprendizagens em Educação Física [Documento PowerPoint].
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011a). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011b). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *La ensaña de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona (Espanha): Editorial Hispano Europea, S.A.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In R. J. Bosker, L. Brunet, R. Canário, R. Glatter, T. L. Good, W. Hutmacher, A. Nóvoa, J. Scheerens & R. S. Weinstein (Eds.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Dom Quixote.
- Onofre, M. S. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, Inv. - Pri.*(12), 75-97.
- Patrício, M. F. (1990). *A escola cultural: Horizonte decisivo da reforma educativa*. Porto: Texto Editora.

- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre a escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Dissertação de apresentada a Escola Superior de Educação de João de Deus.
- Piéron, M., & Sarmiento, P. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 2, 112-128.
- Roldão, M. d. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A. (1999). Léxico comentado sobre planificação e avaliação. Consult. 13 de julho de 2015, disponível em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Rosado, A. (2005). *Pedagogia do Desporto - Conceitos Básicos da Pedagogia e Didáctica dos Desportos* [Documento PowerPoint].
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (2ª ed.). Barcelona: Ariel, S. A.
- Schön, D. (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2014). *Gestão e Cultura Organizacional da Escola* [Documento PowerPoint].
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59 - 81.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

8. ANEXOS

Anexo I – Poster apresentado nas Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional

Diz Cursos instância política

*Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento.
Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem.*

tradução livre do poema
Der reißende Strom wird gewalttätig genannt,
Aber das Flußbett, das ihn einengt,
nennt keiner gewalttätig.
Bertold Brecht. Über die Gewalt. Gedichte 5. Band (1934-1941) p. 103



Anexo II – Base de dados do Estudo

Nº	Turma	Rapazes - 1	Atletas- A	TRX		BolaMed		Equilíbrio Bosu		Kettlebell		Saltcorda		Burpees		Score		Circuito	
		Raparigas - 0	Não atletas-Na	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1	3	1ºP	3ºP
1	A	0	Na	18	32	5	25	14	28	10	18	5	35	15	18	67	156	201	158
2	A	0	Na	24	38	15	40	17	25	12	17	68	97	11	16	147	233	145	161
3	A	0	Na	40	43	13	35	16	25	12	23	56	81	20	24	157	231	120	109
4	A	0	Na	42	54	10	50	20	33	10	23	92	103	12	19	186	282	129	111
5	A	0	Na	34	40	22	42	13	26	12	19	82	65	13	19	176	211	146	149
6	A	0	Na	20	29	12	38	12	23	11	18	87	84	14	18	156	210	148	149
7	A	0	Na	28	46	6	36	16	28	12	19	69	84	15	22	146	235	131	120
8	A	0	Na	22	27	14	35	10	30	10	23	51	81	11	12	118	208	141	140
9	A	0	Na	34	42	22	38	17	26	18	22	60	90	15	20	166	238	118	118
10	A	0	Na	26	46	8	36	20	27	10	19	42	82	19	20	125	230	159	135
11	A	0	Na	22	42	11	33	14	21	10	19	78	78	15	15	150	208	149	142
12	D	0	Na	16	60	17	19	15	26	15	21	62	76	10	29	135	231	171	140
13	D	0	Na	30	55	15	16	15	27	11	15	57	68	10	30	138	211	175	144
14	D	0	Na	18	61	16	22	22	27	15	27	90	101	13	15	174	253	133	102
15	D	0	Na	24	48	16	19	16	26	12	19	70	88	10	17	148	217	224	122
16	D	0	Na	32	53	13	15	11	28	14	22	44	76	12	34	126	228	173	121
17	D	0	Na	36	32	12	17	15	24	10	16	88	109	11	32	172	230	154	131
18	D	0	Na	32	39	14	14	12	24	12	17	60	90	15	25	145	209	171	153
19	D	0	Na	20	48	17	18	13	24	10	17	66	101	15	23	141	231	160	123
20	D	0	Na	30	53	11	16	22	28	19	23	91	73	21	36	194	229	133	112
21	E	0	Na	26	42	13	15	17	23	11	16	80	69	17	29	164	194	211	142
22	E	0	Na	28	43	15	17	18	25	14	17	93	92	13	30	181	224	161	129
23	E	0	Na	31	41	11	13	21	22	13	15	53	71	18	25	147	187	185	148
24	E	0	Na	40	39	12	22	23	24	16	17	84	79	12	27	187	208	157	143
25	E	0	Na	32	41	12	17	23	24	12	23	85	85	22	32	186	222	143	133
26	A	0	A	26	40	12	51	11	31	12	25	90	105	14	20	165	272	131	133
27	A	0	A	38	51	19	44	26	30	18	25	60	107	23	22	184	279	105	109
28	A	0	A	24	34	16	40	23	25	10	18	76	95	16	20	165	232	135	128
29	A	0	A	40	40	20	36	21	21	13	18	104	114	21	21	219	250	146	125
30	A	0	A	30	36	22	34	15	26	13	22	50	86	20	23	150	227	132	124
31	D	0	A	30	59	17	18	25	31	17	23	85	91	13	31	187	253	137	113
32	D	0	A	34	54	17	20	22	32	16	23	80	80	22	41	191	250	161	111
33	D	0	A	34	51	17	21	19	27	12	25	72	93	11	40	165	257	145	111
34	D	0	A	36	61	10	25	20	28	19	20	85	98	16	35	186	267	131	110
35	E	0	A	21	35	11	15	15	23	12	16	88	80	17	29	164	198	215	142
36	E	0	A	28	40	11	15	18	23	13	18	75	95	19	30	164	221	181	192
37	E	0	A	37	43	10	21	22	27	16	23	83	83	28	33	196	230	147	123
38	E	0	A	18	38	14	19	20	27	18	22	81	86	21	34	172	226	183	133
39	E	0	A	37	46	15	19	21	24	22	23	77	83	25	30	197	225	147	125
40	A	1	Na	38	50	23	45	18	30	7	18	53	70	13	27	152	240	129	118
41	A	1	Na	30	47	18	25	20	25	9	21	74	85	16	24	167	227	108	112
42	A	1	Na	40	45	15	43	25	29	15	25	50	53	20	19	165	214	117	115
43	A	1	Na	30	46	25	40	23	29	14	26	83	97	17	26	192	264	131	114
44	A	1	Na	32	43	21	45	18	25	12	18	62	70	18	13	163	214	127	110
45	D	1	Na	36	48	16	21	20	25	15	17	53	69	18	24	158	204	231	140
46	D	1	Na	20	42	13	17	13	27	12	17	10	42	16	31	84	176	242	151
47	E	1	Na	23	34	13	16	18	21	13	16	73	85	21	31	161	203	193	196
48	E	1	Na	21	40	17	15	23	23	16	19	37	72	26	33	140	202	172	141
49	E	1	Na	31	44	17	21	21	22	13	17	92	95	24	33	198	232	203	116
50	A	1	A	56	51	30	43	24	29	17	27	34	45	27	27	188	222	100	98
51	A	1	A	34	56	21	56	19	27	12	25	125	121	20	21	231	306	143	118
52	A	1	A	38	46	31	45	25	25	28	24	37	64	10	24	169	228	180	110
53	A	1	A	55	39	52	52	24	17	20	20	93	93	16	16	260	237	114	108
54	D	1	A	34	63	17	25	16	28	15	20	101	100	23	40	206	276	125	101
55	E	1	A	30	45	23	22	26	24	26	24	72	87	31	32	208	234	141	127